



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

“Gostei deste livro, porque...”

**Desenvolvimento da competência literária no 3.º ano de
escolaridade**

Inês Braga Costa

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

2016



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

“Gostei deste livro, porque...”

**Desenvolvimento da competência literária no 3.º ano de
escolaridade**

Inês Braga Costa

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

Orientadora: Professora Especialista Encarnação Silva

2016

AGRADECIMENTOS

Chegar a esta etapa representa o culminar de cinco anos de um enorme esforço e dedicação. O percurso não seria possível sem alguns. Seria, certamente, mais monótono sem outros. A todos, é o momento de agradecer.

Aos meus pais, que me dão sempre mais do que o necessário. Que me proporcionaram esta oportunidade (e tantas, tantas outras...). Que me deram a liberdade e, ao mesmo tempo, o apoio de que precisei para decidir o meu rumo... Obrigada por terem percebido que era isto que me faria feliz! Obrigada por serem os pais que eu desejo que as crianças que por mim passem tenham a sorte de ter... Quero dar-vos mil motivos para se orgulharem!

Aos professores que encontrei na ESE, por me mostrarem que o ensino superior não tem de ser caracterizado pelo distanciamento entre professores e alunos. Por toda a disponibilidade. Por assumirem a missão de formar professores capazes de mudar a Educação.

Devo um agradecimento especial à professora Encarnação Silva, pelo conhecimento que comigo partilhou, tornando possível este trabalho. É a referência mais completa de todas as que consultei no âmbito da competência literária!

Devo-o, também, à professora Conceição Lança, por acreditar que tenho sempre mais para dar.

Às amigas que fiz neste caminho, por o terem alegrado e acompanhado de perto conquistas e tensões. À Joana, a melhor parceira que encontrei. À Cláudia, o meu complemento e a pessoa que mais se entrega e se dedica em qualquer circunstância. À Patrícia, que é uma pessoa, e entretanto mãe, maravilhosa. À Sofia, a primeira amiga de faculdade, obrigada pela dose de loucura.

À Vanessa, ao Valter, à Marina e à Inês, pela amizade, pela partilha e pelos desabafos!

A todas as crianças com quem tive a oportunidade de aprender. Não me deixaram dúvidas: as crianças são o melhor do mundo!

À minha – sempre – professora Sílvia, a minha primeira professora. Ainda que lhe custe, foi influenciada pelo seu exemplo que escolhi esta profissão! Obrigada por me ter feito apaixonar pela escola de tal forma que não pretendo abandoná-la. Espero ser a professora que a professora foi para mim.

Ao Gonçalo, porque esteve presente e sei que assim continuará.

E à minha irmã, que – nunca é de mais dizer – é a pessoa mais importante da minha vida.

Por último, é aos meus queridos avós que dedico todo este trabalho, como forma de agradecimento por todo o amor que sempre me deram.

RESUMO

É objetivo deste relatório a descrição reflexiva do processo de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, que se insere no plano de estudos do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Do processo de intervenção, que decorreu numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo, surgiu o tema de investigação, que se relaciona com o desenvolvimento da competência literária.

Procurou-se, com esta investigação, avaliar a eficácia de um conjunto de estratégias implementadas com o intuito de desenvolver a competência literária dos alunos, nomeadamente a capacidade de apreciação crítica dos textos literários.

A partir da questão orientadora “*como promover a apreciação crítica de textos literários variados?*”, implementaram-se, então, momentos de leitura semanais, seguidos da sua discussão e partilha de opiniões. Para além disso, utilizou-se o Caderno de Leituras como forma de promover a reação escrita aos textos literários lidos. Por último, abordou-se, através de uma sequência didática, o artigo de opinião sobre obras de literatura para a infância.

Desta forma, privilegiou-se o desenvolvimento integrado de competências, designadamente da competência literária e de competências de escrita.

A metodologia adotada enquadra-se no paradigma qualitativo, com características muito próximas às da metodologia da investigação-ação. Utilizaram-se, como técnicas de recolha de dados, essencialmente, a observação participante e naturalista, o inquérito por questionário, a entrevista, a análise das produções dos alunos e o portefólio de avaliação. Como técnicas de tratamento de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo e o tratamento estatístico.

Os resultados mostram que as estratégias implementadas surtiram o impacto desejado, tendo os alunos desenvolvido competências de interpretação de textos literários, tornando-se cada vez mais críticos nas suas apreciações e diversificando bastante o conteúdo das suas reações pessoais.

Palavras-chave: Educação literária, competência literária, reação ao texto literário, caderno de leituras, artigo de opinião.

ABSTRACT

The purpose of this report is to describe the process of pedagogical intervention developed within the scope of the course Supervised Teaching Practice II (Prática de Ensino Supervisionada II) of the second year of master's curriculum in First and Middle School Teaching.

From the intervention process, which took place in a class of the third year of primary school, stems the research topic, which relates to the development of literary competence.

The main objective of this research was to evaluate the influence of a set of strategies implemented to develop the literary competence of the students, specifically the critical appreciation of literary texts.

Following the guiding question "*how to promote critical appreciation of literary texts?*", weekly reading moments were implemented, followed by discussion and exchange of views. Furthermore, it was implemented the Reading Book, in order to promote the written reaction to texts. Finally, it was explored the opinion article about children's literature texts, using a didactic sequence.

Therefore, the integrated development of skills has been promoted, specifically literary competence and writing skills.

The methodology used was mainly qualitative, with very similar characteristics to the "research-action" methodology. It has integrated data collection techniques such as participant and naturalistic observation, the questionnaire survey, the interview, the analysis of student productions and the evaluation portfolio. The data processing techniques used were the content analysis and the statistical treatment.

The results show that the strategies had the desired impact. Students have developed skills of text interpretation, they have become increasingly critical in their appreciations and have diversified a lot the content of their reactions.

Keywords: Literary education, literary competence, react to the literary text, reading book, opinion article.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1. O meio local	3
2.2. A escola, a equipa educativa e o Projeto Educativo	3
2.3. A ação pedagógica da orientadora cooperante	5
2.3.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	5
2.3.2. Organização e gestão das rotinas do grupo	6
2.3.3. Organização e gestão do espaço	7
2.3.4. Sistemas de avaliação e regulação das aprendizagens	8
2.4. A turma	9
2.4.1. Caracterização geral	9
2.4.2. Diagnose das aprendizagens dos alunos	10
3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	12
3.1. Potencialidades e fragilidades do contexto socioeducativo	12
3.2. Definição da problemática e dos objetivos gerais.....	14
3.3. Fundamentação dos objetivos gerais	15
3.3.1. Desenvolvimento da competência literária: enquadramento teórico	19
3.3.1.1. Conceito de competência literária.....	19
3.3.1.2. Importância do desenvolvimento da competência literária	20
3.3.1.3. Aprender a reagir aos textos lidos	22
3.3.1.4. A competência literária nos documentos oficiais.....	23
4. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	24
5. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	29
5.1. Princípios orientadores da prática pedagógica.....	29
5.2. Estratégias globais de intervenção.....	33
5.2.1. Estratégias implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária	39
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
6.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos	43

6.1.1. Português.....	43
6.1.2. Matemática.....	44
6.1.3. Estudo do Meio	45
6.1.4. Expressões Artísticas e Motora	45
6.2. Avaliação do Projeto de Intervenção	46
6.2.1. Avaliação das estratégias implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária.....	50
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS.....	66
Anexo A. Entrevista à orientadora cooperante	67
Anexo B. Plano Individual de Trabalho (PIT).....	71
Anexo C. Agenda semanal	72
Anexo D. Inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura.....	73
Anexo E. Análise das respostas dos alunos ao inquérito sobre hábitos de leitura... 75	
Anexo F. Grelhas de avaliação diagnóstica	80
Anexo G. Tipologia de erros ortográficos	83
Anexo H. Ditado diagnóstico – Análise dos erros ortográficos dos alunos	84
Anexo I. Potencialidades e fragilidades da turma.....	89
Anexo J. Portefólio de avaliação	92
Anexo K. Problema da Semana (exploração das unidades de medida de comprimento)	166
Anexo L. Planificação de Matemática	167
Anexo M. Guião de exploração das unidades de medida de comprimento	168
Anexo N. Instrumentos de avaliação do PIT	169
Anexo O. Evidências da implementação de estratégias de ensino explícito da planificação de apresentações orais formais.....	171
Anexo P. Cartazes dos géneros textuais	172
Anexo Q. Tabelas dos géneros textuais produzidos semanalmente	173
Anexo R. Guiões de estruturação de textos	174
Anexo S. Caixas das palavras difíceis e amigas	178
Anexo T. Guião de exploração de técnicas de localização e seleção da informação.	179

Anexo U. Guião de exploração de técnicas de organização da informação	180
Anexo V. Livros selecionados para os momentos de leitura semanais	182
Anexo W. “O que podemos comentar acerca dos livros que lemos”	184
Anexo X. Caderno de Leituras	185
Anexo Y. Sequência didática do artigo de opinião	188
Anexo Z. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do Português	202
Anexo AA. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da Matemática	203
Anexo BB. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do Estudo do Meio.....	207
Anexo CC. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito das Expressões Artísticas e Motora.....	210
Anexo DD. Dados de avaliação do objetivo geral “Melhorar as competências de comunicação oral”	213
Anexo EE. Dados de avaliação do objetivo geral “Desenvolver competências de escrita”	215
Anexo FF. Dados de avaliação do objetivo geral “Desenvolver métodos de estudo”	221
Anexo GG. Evolução do desempenho dos alunos nos objetivos gerais definidos	224
Anexo HH. Dados relativos aos comentários dos alunos aos textos lidos	225
Anexo II. Exemplos de registos dos alunos nos Cadernos de Leituras	226
Anexo JJ. Exemplos de produções finais do artigo de opinião	228

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Conteúdo dos comentários dos alunos aos textos lidos semanalmente.....	51
<i>Figura 2.</i> Número de registos no Caderno de Leituras por semana.	53
<i>Figura 3.</i> Comparação geral entre as produções iniciais e finais do artigo de opinião.	54
<i>Figura 4.</i> Cumprimento da estrutura do artigo de opinião.	55
<i>Figura 5.</i> Comparação da utilização de estruturadores discursivos nas produções inicial e final.	55
<i>Figura 6.</i> Estruturadores discursivos utilizados na produção final	56
<i>Figura 7.</i> Comparação de argumentos mobilizados pelos mesmos alunos nas produções inicial e final.	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Principais potencialidades e fragilidades dos alunos</i>	13
Tabela 2. <i>Operacionalização dos objetivos gerais</i>	15
Tabela 3. <i>Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados</i>	25
Tabela 4. <i>Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção</i>	33

LISTA DE ABREVIATURAS

MEM	Movimento de Escola Moderna
PEI	Plano Educativo Individual
P.H.D.A.	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
P.I.	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
U.C.	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (U.C.) de Prática de Ensino Supervisionada II. No âmbito desta U.C., proporciona-se aos estudantes um período de prática pedagógica de dez semanas, que funciona como um espaço de transferência, para a sala de aula, das aprendizagens adquiridas ao longo da formação inicial, procurando-se, desta forma, a integração de saberes disciplinares e de saberes profissionais.

As dez semanas de contacto com a realidade de um contexto educativo subdividem-se em três semanas destinadas à observação e em sete semanas destinadas à intervenção pedagógica, que é orientada por um Projeto de Intervenção (P.I.) previamente concebido.

Neste sentido, neste relatório descreve-se, fundamentadamente, a implementação de um P.I. no 1.º CEB, nomeadamente numa turma do 3.º ano de escolaridade. Trata-se de um processo desenvolvido de acordo com três fases: observação do contexto socioeducativo, sua caracterização e conceção de um P.I., que se espera adequado às características do contexto e, sobretudo, às potencialidades e fragilidades do grupo de crianças; implementação do P.I.; e, por último, a sua avaliação, no sentido de se analisar a sua adequação aos objetivos definidos e o seu contributo para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e para o percurso formativo do estudante/futuro professor.

No contexto da implementação do P.I., foi levada a cabo um percurso investigativo no âmbito da competência literária, com o objetivo de avaliar o impacto de um conjunto de estratégias promotoras do desenvolvimento da competência literária dos alunos. Esta investigação será, portanto, também descrita neste relatório.

Relativamente à organização do relatório, existem, a par da introdução, seis outros capítulos.

Começa-se por se caracterizar o contexto socioeducativo, nomeadamente a instituição, a ação pedagógica da orientadora cooperante e a turma.

De seguida, com base nesta caracterização, identificam-se as potencialidades e fragilidades do contexto e, por conseguinte, define-se a problemática e os objetivos gerais norteadores da intervenção. Estes objetivos são, neste capítulo, fundamentados à luz de referenciais teóricos considerados pertinentes. Sendo um dos objetivos gerais

o objetivo que orienta a investigação – *desenvolver a competência literária* –, é, também, neste capítulo que é feito o seu enquadramento teórico.

Apresenta-se, posteriormente, a metodologia utilizada ao longo das três fases de desenvolvimento do P.I., nomeadamente os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados mobilizados na fase da observação do contexto, da intervenção e da avaliação.

Segue-se a apresentação do processo de intervenção, capítulo no qual se descrevem os principais princípios que orientaram a prática pedagógica e as estratégias globais que foram implementadas no sentido de se dar resposta aos objetivos gerais formulados. São apresentadas algumas evidências da intervenção que ilustram os princípios pedagógicos e as estratégias implementadas. Sendo a investigação coincidente com um dos objetivos gerais, é, também, neste capítulo que se descrevem as estratégias colocadas em prática no âmbito do desenvolvimento da competência literária.

Após a apresentação do processo de intervenção, procede-se à análise dos resultados, avaliando-se as aprendizagens dos alunos e o P.I., nomeadamente a consecução dos seus objetivos gerais. São, também, neste capítulo, apresentados com maior detalhe os resultados da investigação.

Por último, o capítulo das considerações gerais assume a forma de uma reflexão crítica, incidindo, sobretudo, nos constrangimentos vivenciados ao longo do período de intervenção e na importância deste período para o percurso formativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para uma intervenção adequada às características do grupo de alunos e do contexto socioeducativo, foi essencial a sua observação e análise.

Neste capítulo, caracterizam-se o meio local e a instituição, a ação pedagógica da orientadora cooperante – nomeadamente, os princípios que norteiam essa ação, o modo como organiza a rotina do grupo e como põe em prática a abordagem dos conteúdos curriculares e os sistemas de avaliação – e, por último, a turma.

2.1. O meio local

A instituição na qual decorreu a intervenção é uma instituição privada, situada numa freguesia da Área Metropolitana de Lisboa que beneficia de uma localização privilegiada, junto ao rio Tejo.

O meio local em que se insere a instituição é uma zona residencial dotada de diversas infraestruturas de apoio, de comércio e serviços e de lazer.

O contacto dos alunos com o meio envolvente é frequentemente promovido, sobretudo no que se refere a atividades do âmbito da Expressão Motora realizadas no exterior e, inclusive, em meio aquático.

2.2. A escola, a equipa educativa e o Projeto Educativo

A instituição contempla uma oferta educativa que se estende desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Caracterizando brevemente o espaço escolar, o colégio conta com uma grande diversidade de infraestruturas para além das salas de aula, das quais se destacam os laboratórios para a área das Ciências Experimentais, duas bibliotecas, ginásio e piscina, salas de artes e um espaço exterior com equipamentos lúdicos.

As bibliotecas, especificamente, constituem-se como recursos ao serviço da promoção de competências de literacia, na medida em que os alunos a estas recorrem para momentos de “hora do conto”, para requisitar livros e para realizar pesquisas no âmbito dos seus projetos.

Relativamente à equipa educativa, esta revela uma forte componente de trabalho em cooperação e colaboração na planificação de atividades e elaboração de materiais, particularmente os docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade.

No que se refere aos princípios orientadores do Projeto Educativo da instituição, estes baseiam-se nos princípios da Pedagogia Inaciana¹, que visam a promoção do desenvolvimento integral dos alunos nas componentes intelectual, emocional, espiritual e relacional.

São privilegiados “métodos ativos de descoberta e de apropriação do saber, a par de metodologias de comunicação e de projeto que valorizam a experiência individual, a responsabilidade e o trabalho em equipa”. Pretende-se, essencialmente, “promover o desenvolvimento da curiosidade científica, do espírito crítico, do gosto pelo saber, da criatividade, do interesse por todas as formas de cultura e por todas as manifestações intelectuais e artísticas do espírito humano”².

Ao nível do 1.º Ciclo, especificamente, o currículo da instituição é concebido de forma a promover o desenvolvimento integrado das dimensões cognitiva, pessoal, social, artística, afetiva e, ainda, da dimensão religiosa, visto que é um colégio que se assume como cristão. Embora não seja explícita a adoção do modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM)³, os princípios basilares deste modelo são valorizados: estruturas de cooperação, circuitos de comunicação e participação democrática direta.

As áreas do Português e da Matemática são áreas em que se verifica um grande investimento, sendo a sua importância reconhecida no Projeto Educativo, através do aumento da carga horária semanal. No que se refere ao Estudo do Meio, privilegia-se a abordagem dos conteúdos através da Metodologia de Trabalho de Projeto. A Expressão Musical, Plástica e Motora, por sua vez, são da responsabilidade de professores especializados. O Teatro não é abordado.

Para além destas áreas curriculares, destaca-se a oferta do Inglês para o 1.º Ciclo como 2.ª língua estrangeira obrigatória. A Formação Cristã é, também, uma disciplina obrigatória. Por último, sendo o desenvolvimento integral do aluno um

¹ Trata-se de uma pedagogia jesuíta que "radica numa experiência de crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos outros, vivida por Santo Inácio de Loyola (1491-1556) e aplicada, hoje, numa vasta rede de escolas e universidades em todo o mundo" (citação retirada do Projeto Educativo da instituição).

² Citações retiradas do Projeto Educativo da instituição, que não será incluído nas Referências Bibliográficas, de forma a ser preservado o anonimato do contexto educativo.

³ Modelo que tem por base a pedagogia defendida por Célestin Freinet, cujas ideias começam a ser divulgadas em 1920. Preconiza-se uma pedagogia baseada na cooperação, que incentiva e valoriza a aprendizagem das regras da vida democrática, a capacidade de iniciativa e a corresponsabilização dos alunos na sua aprendizagem (Educare.pt, s.d.).

objetivo do colégio, há, ainda, um tempo semanal dedicado à Formação Humana, cuja responsabilidade é da orientadora cooperante e de dois outros professores.

2.3. A ação pedagógica da orientadora cooperante

A ação pedagógica da orientadora cooperante rege-se por um conjunto de princípios pedagógicos que serão detalhados nas secções que se seguem. Apresentam-se, também, os modos como são geridas as rotinas de trabalho com o grupo, os conteúdos, os materiais, os espaços de aprendizagem e como são avaliadas e reguladas as aprendizagens dos alunos.

2.3.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

A prática pedagógica da orientadora cooperante vai ao encontro dos princípios da Pedagogia Inaciana, defendidos no Projeto Educativo da instituição, e dos princípios do MEM já referidos anteriormente.

Conceber o aluno com um ser único e com um papel ativo na construção das suas aprendizagens são princípios centrais da Pedagogia Inaciana que a orientadora cooperante valoriza e reflete na sua prática (cf. Anexo A, p. 67).

Embora a instituição não se identifique como seguidora do MEM, o Projeto Educativo e a prática pedagógica da orientadora cooperante vão ao encontro dos princípios defendidos por este modelo pedagógico: estruturas de cooperação, circuitos de comunicação, participação democrática direta e a corresponsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem.

As estruturas de cooperação pressupõem que cada membro de um grupo atinge os seus objetivos unicamente se todo o grupo os tiver atingido. Para Niza (1998), “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências” (p. 4). Também Vygotsky (citado por Matta, 2001), defende que “a evolução do pensamento é intrínseca à realização de actividades em cooperação com os parceiros sociais” (p. 75).

Relativamente aos circuitos de comunicação, estes são “um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social.” (Niza, 1998, p. 3). Promover as aprendizagens em interação permite a progressão do desenvolvimento psicológico, mas, também, social dos educandos.

Este pressuposto encontra-se muito presente no processo de ensino-aprendizagem deste grupo, nomeadamente nas rotinas da Apresentação de Produções e do Conselho de Cooperação. Os circuitos de comunicação permitem que “todos possam aceder à informação de que cada um dispõe e aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.” (Movimento da Escola Moderna, s.d.). Tudo isto atribui sentido social às aprendizagens dos alunos.

O princípio da participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola permite promover a formação para a vida democrática. A partilha da informação e das produções da aprendizagem, a aprendizagem cooperativa, o uso sistemático do debate e da negociação são, segundo Niza (1998), estratégias de sala de aula promotoras de atitudes e valores democráticos.

Por último, a corresponsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem concretiza-se, fundamentalmente, na participação dos alunos nos momentos de planificação, organização e avaliação do trabalho e, também, na utilização do Plano Individual de Trabalho (PIT) (cf. Anexo B, p. 71), instrumento através do qual os alunos, tendo em conta as suas dificuldades, tomam decisões sobre as tarefas mais adequadas a realizar. O PIT é, depois, operacionalizado nos momentos de trabalho autónomo.

2.3.2. Organização e gestão das rotinas do grupo

A rotina do grupo é organizada de forma a promover o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, procurando-se, sobretudo, respeitar as especificidades de cada um deles, através da diferenciação pedagógica.

É através da agenda semanal (cf. Anexo C, p. 72) que se organiza a rotina do grupo e, para a orientadora cooperante – tal como se constata na entrevista (cf. Anexo A, p. 68) –, é muito importante que a planificação semanal seja negociada com os alunos, de forma a que estes se envolvam no trabalho a desenvolver.

Há rotinas que se repetem semanalmente, de que são exemplos: o Conselho de Cooperação, no qual se discutem as questões mais relevantes do dia-a-dia do grupo registadas no Diário de Turma; o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), rotina privilegiada para a implementação do ensino diferenciado; o trabalho por projetos no âmbito do Estudo do Meio; a Apresentação de Produções; o Balanço do Dia, no final de cada dia, momento no qual os alunos têm a oportunidade de expor a sua opinião

relativamente ao trabalho realizado, evidenciando os aspetos mais positivos e os que poderiam melhorar; o Trabalho de Texto, que poderá incidir na revisão de um texto, na compreensão leitora ou na gramática; o Problema da Semana; e a sessão semanal de Formação Humana, na qual se divide a turma em três grupos, ficando cada grupo com um mestre de jogo (a orientadora cooperante e outros dois professores), e se joga “A aventura na cidade”⁴, procurando-se desenvolver, nos alunos, competências sociais que possam, efetivamente, aplicar no seu dia-a-dia.

Importa salientar que apenas as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio são da responsabilidade da orientadora cooperante, assim como o tempo semanal dedicado à Formação Humana. Por sua vez, tal como já foi referido, a Expressão Musical, Plástica e Motora, o Inglês e a Formação Cristã, são assegurados por professores especializados.

As sessões de Expressão Musical decorrem em dois tempos semanais e baseiam-se na audição de músicas, composição, canto e no seu acompanhamento com instrumentos musicais; as sessões de Expressão Motora verificam-se três vezes por semana, sendo que um dos dias se destina à prática de natação e os restantes dois ao desenvolvimento dos diferentes blocos (Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos, Ginástica); as sessões de Expressão Plástica, por sua vez, ocorrem uma vez por semana, sendo, frequentemente, integradas nos projetos desenvolvidos no âmbito do Estudo do Meio.

2.3.3. Organização e gestão do espaço

Relativamente à organização da sala de aula, visto que as competências de trabalho de grupo e a cooperação são bastante valorizadas pela orientadora cooperante, as mesas são dispostas em grupos: cinco grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos.

Os materiais encontram-se expostos nas paredes, organizados de acordo com as diferentes áreas: Português, Estudo do Meio, Matemática e Organização. São expostas algumas produções dos alunos, como é o caso das produções escritas, das

⁴ Jogo que se desenvolve numa cidade imaginária. Joga-se em equipas de cerca de seis jogadores, sendo que cada um, com as suas decisões, vai influenciando o rumo do jogo. Na cidade, existem inúmeros locais de referência (biblioteca; hospital; casa abandonada; etc.), onde é possível obterem-se enigmas que, decifrados, conduzirão o grupo a um tesouro. Para conquistar estes enigmas, cada grupo deverá fazer frente a situações-problema, definidas em função do local (Arisco, 2009).

planificações dos projetos e seus produtos finais, das estratégias encontradas para a resolução do Problema da Semana, entre outras.

É na área da Organização que se encontram os instrumentos de pilotagem essenciais à gestão do quotidiano do grupo, dos quais se destacam: a agenda semanal; os mapas de presenças e de tarefas; o mapa da Apresentação de Produções; o mapa de verificação dos ficheiros realizados e um armário com esses ficheiros destinados ao TEA; e o Diário de Turma.

Existe, ainda, uma biblioteca de sala, com diversos livros – na sua maioria do Plano Nacional de Leitura – que os alunos podem utilizar livremente.

2.3.4. Sistemas de avaliação e regulação das aprendizagens

Para a orientadora cooperante, a avaliação formativa assume um papel muito relevante, uma vez que permite aos alunos tomarem consciência do seu percurso.

Desta forma, o momento diário do Balanço do Dia é o momento privilegiado para a reflexão individual e coletiva de vários aspetos da rotina diária: o comportamento, a aquisição dos conteúdos abordados no dia, a participação, entre outros. Através desta reflexão, em que a orientadora cooperante também dá a sua opinião, todos se consciencializam daquilo que correu melhor e daquilo que ainda tem de ser melhorado.

O PIT – instrumento regulador do TEA – é, também, um instrumento essencial para colocar em prática a avaliação formativa. Semanalmente, à sexta-feira, este é avaliado pelos alunos, tendo em vista uma reflexão sobre a consecução dos objetivos que se propuseram atingir no início da semana. Para além do próprio aluno avaliar o seu trabalho, também os colegas o fazem, em Conselho de Cooperação, bem como a orientadora cooperante. É, frequentemente, a partir desta reflexão coletiva que cada aluno define os objetivos a atingir na semana seguinte.

O Conselho de Cooperação é, portanto, uma rotina que promove a reflexão do percurso da turma enquanto grupo, mas também dos percursos individuais.

Para além de tudo isto, após a abordagem de um dado conteúdo, a orientadora cooperante opta, frequentemente, por realizar uma ficha formativa, com o objetivo de avaliar a compreensão desse conteúdo por parte dos alunos.

Relativamente à avaliação sumativa, esta ocorre uma vez por período, permitindo a consciencialização das aprendizagens realizadas por cada um. Embora

seja um elemento importante, a orientadora cooperante reforça a ideia de que não é o principal, pois, mais importante do que os resultados das fichas de avaliação, é o trabalho desenvolvido por cada um ao longo do período.

2.4. A turma

A turma na qual foi realizada a intervenção apresenta, naturalmente, características específicas que importam conhecer. Apresenta-se, portanto, uma caracterização geral do grupo de alunos, assim como a diagnose das suas aprendizagens, realizada com base nos dados recolhidos ao longo do período de observação.

2.4.1. Caracterização geral

Trata-se de uma turma do 3.º ano de escolaridade, composta por vinte e três alunos – doze rapazes e onze raparigas – com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Relativamente à condição socioeconómica, foi possível constatar que os alunos pertencem a famílias de classe média-alta.

De acordo com a teoria de Bruner, apresentada por Peixoto (1993), “o desenvolvimento traduz-se num domínio progressivo de três modos de representação do conhecimento: activo, icónico e simbólico” (p. 5). Estas crianças situam-se, ao nível do desenvolvimento, no período da representação icónica, caracterizado pela representação da realidade através de imagens e esquemas espaciais, ou seja, trata-se de uma representação visual do real, adquirindo, a memória visual, uma grande importância. (Peixoto, 1993).

Salienta-se que duas das vinte e três crianças se encontram pela primeira vez no colégio no presente ano letivo, sendo que uma dessas crianças é proveniente de Angola e se encontra na turma desde o final deste 2.º Período escolar. Apesar de se encontrar perfeitamente integrada no grupo, está, ainda, a adaptar-se a todas as rotinas existentes. Para além destes três alunos, existe uma aluna diagnosticada com disortografia e dislexia, beneficiando de um Plano Educativo Individual (PEI). Existe, também, uma outra aluna com dificuldades ao nível da escrita, mas cuja avaliação psicológica ainda não foi conseguida. Há, ainda, um caso de um aluno diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (P.H.D.A.), cujo

desenvolvimento cognitivo é bastante positivo, não beneficiando, portanto, de nenhuma adaptação curricular.

De forma a conhecer melhor a sua relação com a leitura, foi aplicado um inquérito por questionário (cf. Anexo D, pp. 73-74). A partir da sua análise (cf. Anexo E, pp. 75-79), constatou-se que são, na sua totalidade, crianças que gostam de ler e que contactam, na sua grande maioria, frequentemente com livros, lendo bastante em sala de aula e em casa. Para a grande quantidade de leituras feitas em sala de aula contribui a regra imposta pela professora cooperante, segundo a qual os alunos têm de fazer cinco leituras semanais em TEA.

O facto de terem diversos livros à sua disposição na sala de aula, na biblioteca da escola e em casa (64% dos alunos revela ter mais do que cinquenta livros em casa) promove a sua motivação para a leitura. No que se refere às suas preferências de leitura, destacam-se os livros de aventuras.

Todas as crianças reconhecem a importância da leitura, associando-a, sobretudo, à melhoria das competências de leitura, de escrita e ao aumento do vocabulário.

2.4.2. Diagnose das aprendizagens dos alunos

O período destinado à observação e à recolha de dados para a realização do diagnóstico das aprendizagens da turma revelou-se muito curto, visto que incluiu duas semanas atípicas – semana de fichas de avaliação sumativas e Semana do Mar, na qual se desenvolvem atividades coletivas no âmbito do tema “mar”. A este facto acrescenta-se a dificuldade de acesso às fichas de avaliação sumativas do 2.º período, uma vez que os alunos as levaram para casa, para que os encarregados de educação as pudessem observar, e atrasaram-se na sua devolução. Estas ocorrências tiveram, como consequência, a impossibilidade de recolha de dados para alguns dos indicadores que se pretendiam considerar.

Deste modo, a diagnose teve por base a observação participante das rotinas do grupo, as informações disponibilizadas pela orientadora cooperante e a análise de algumas fichas de avaliação sumativas e dos cadernos dos alunos. Para a recolha de dados, foram elaboradas grelhas de registo de dados de avaliação diagnóstica, com indicadores no âmbito do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das Competências Transversais (cf. Anexo F, pp. 80-82).

A análise dos dados recolhidos permite concluir que se tratam de crianças extremamente motivadas para a aprendizagem, curiosas e muito participativas. Por vezes, a vontade de participar leva a que algumas das regras não sejam cumpridas, apesar de revelarem um grande conhecimento destas, tal como se pode verificar através da seguinte afirmação da orientadora cooperante: “são muito conhecedores das regras que vamos construindo, têm imensa consciência dos compromissos, mas nem sempre conseguem cumprir” (cf. entrevista no Anexo A, p. 69).

Relativamente ao desempenho da turma nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, foi possível constatar que são alunos com um aproveitamento bastante bom.

Ao nível do Português, têm uma boa relação com a leitura, lendo com fluência; atingiram os objetivos definidos para o 2.º Período em termos da gramática – identificação das classes de palavras, tipos e polaridade de frases, tempos e conjugações verbais –, contudo, revelam, ainda, algumas dificuldades na identificação do sujeito e do predicado das frases; têm um bom domínio da expressão e da compreensão oral, embora nem sempre façam comentários pertinentes e diversificados; ao nível da escrita, constatou-se que dominam o texto narrativo – nomeadamente, os géneros histórias de aventuras e contos maravilhosos – mas, no que se refere à escrita por iniciativa própria, não diversificam os géneros textuais que produzem, sendo os géneros de dominante narrativa os que predominam; ao nível da ortografia, identificaram-se alguns erros.

Para definir os tipos de erros ortográficos mais frequentes dos alunos, utilizou-se a tipologia de erros proposta por Baptista, Viana & Barbeiro (2011) (cf. Anexo G, p. 83). Foi realizado um ditado de frases diagnóstico, a partir do qual se analisaram e categorizaram os erros (cf. Anexo H, pp. 84-88), concluindo-se que os tipos de erro mais frequentes são, essencialmente, quatro: incorreções por transcrição da oralidade, em incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, sobretudo erros contextuais, de base morfológica, e, finalmente, incorreções de acentuação gráfica.

No domínio da Matemática, revelam uma grande compreensão do valor posicional dos algarismos do número; dominam estratégias de cálculo mental; revelam algumas dificuldades na utilização do algoritmo da divisão e da multiplicação, fruto de este conteúdo ter sido aprendido muito recentemente e de se encontrarem, ainda, em

fase de consolidação; e são capazes de comunicar matematicamente, partilhando estratégias para a resolução de exercícios ou problemas.

No que se refere ao Estudo do Meio, dominam os conteúdos abordados no 2.º Período e revelam competências de trabalho por projeto, embora necessitem, ainda, de desenvolver competências de seleção e tratamento da informação e de estruturar melhor o seu discurso na fase da comunicação dos projetos realizados.

Por último, a respeito das Expressões Musical, Plástica e Motora, salienta-se a sua motivação e empenho nestas áreas.

Apresenta-se, no capítulo seguinte, um quadro síntese das potencialidades e fragilidades da turma nestas áreas, que permite complementar esta informação.

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

A partir da caracterização geral do contexto socioeducativo, identificaram-se as suas potencialidades e fragilidades. Com base nesta identificação, definiu-se a problemática à qual se pretende dar resposta e os objetivos gerais norteadores da intervenção, que serão, neste capítulo, fundamentados.

3.1. Potencialidades e fragilidades do contexto socioeducativo

Na sequência da caracterização do contexto socioeducativo, apresenta-se nesta secção, uma síntese das principais potencialidades e fragilidades dos alunos ao nível do Português, da Matemática, do Estudo do Meio, das Competências Transversais e das Expressões Artísticas e Motora (cf. Tabela 1).

A Tabela 1 é ilustrativa, apenas, das potencialidades e fragilidades que deram origem à formulação dos objetivos gerais, contudo, no Anexo I (cf. pp. 89-91), encontra-se uma tabela com as potencialidades e as fragilidades mais detalhadas.

Tabela 1. Principais potencialidades e fragilidades dos alunos.

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam criatividade na produção de histórias, incluindo episódios interessantes e finais inesperados; - Dominam a estrutura da narrativa. <p><u>Educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazem cinco leituras semanais em sala de aula. <p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizam um registo de linguagem adequado à situação; - Partilham ideias, sentimentos e pontos de vista. 	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As suas produções apresentam erros ortográficos; - Não variam os géneros textuais produzidos; - Não recorrem à planificação e revisão textual. <p><u>Educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem pouco por iniciativa própria. - Existe pouca partilha de livros lidos. <p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação (respeito pela vez do outro; solicitação da palavra para intervir); - Fazem comentários repetitivos.
	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam conhecimento de diferentes estratégias de cálculo mental; - Revelam compreensão do valor posicional dos algarismos dos números; - Partilham estratégias de resolução de exercícios. 	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades em compreender quando recorrer ao cálculo mental ou ao algorítmico.
	Potencialidades	Fragilidades
Estudo do Meio	<p><u>Trabalho por Projeto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse no trabalho por projetos. 	<p><u>Tratamento e organização da informação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na seleção da informação pertinente. <p><u>Comunicação da informação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversificam pouco as formas de comunicar os projetos. - Fazem apresentações pouco estruturadas.
	Potencialidades	Fragilidades
Expressões Artísticas e Motora	<ul style="list-style-type: none"> - São muito motivados e empenhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre cumprem as regras de comportamento. - Não existe um tempo, na agenda semanal, dedicado à abordagem do Teatro (fragilidade do contexto).
	Potencialidades	Fragilidades

Competências Transversais	<p><u>Autonomia e responsabilidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitam a maioria das regras da sala de aula; <p><u>Participação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - São muito participativos; - Revelam interesse e motivação pela aprendizagem. <p><u>Métodos de estudo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram interesse em desenvolver o seu potencial de aprendizagem. 	<p><u>Autonomia e responsabilidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação oral em situação de discussão coletiva. <p><u>Métodos de estudo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestam pouco conhecimento da diversidade de métodos e técnicas de estudo; - Manifestam dificuldades na compreensão dos métodos e técnicas de estudo mais adequados para si e para cada disciplina ou conteúdo; - Revelam dificuldades na gestão e organização do trabalho semanal do TEA.
----------------------------------	---	---

3.2. Definição da problemática e dos objetivos gerais

Com base nas potencialidades e fragilidades identificadas, formularam-se questões que se concretizaram na problemática que sustentou a intervenção.

É importante salientar que, apesar de os alunos apresentarem, naturalmente, outras potencialidades e fragilidades, se considerou, em conjunto com a orientadora cooperante, que estas seriam as mais pertinentes e urgentes.

Emergiram, então, das fragilidades e potencialidades relacionadas com o Português e com as Competências Transversais, as seguintes questões:

- *Como melhorar as competências de comunicação?*
- *Como desenvolver as competências de escrita?*
- *Como auxiliar os alunos no desenvolvimento de métodos de estudo?*
- *Como promover a apreciação crítica de textos literários variados?*

A questão “*Como promover a apreciação crítica de textos literários variados?*” é a questão orientadora do estudo desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica, pelo que será, ao longo do trabalho, desenvolvida de forma mais detalhada.

A partir do conjunto das quatro questões, definiu-se a seguinte problemática: *como potenciar as aprendizagens dos alunos, investindo na aquisição de métodos de estudo e na melhoria das suas competências comunicacionais e literárias?*

Posteriormente, em conformidade com a problemática enunciada, formularam-se os seguintes objetivos gerais para o P.I.:

- 1) Melhorar as competências de comunicação oral.
- 2) Desenvolver competências de escrita (privilegiando a dimensão ortográfica).
- 3) Desenvolver métodos de estudo.
- 4) Desenvolver a competência literária.

Na Tabela 2, relacionam-se as questões-problema com os objetivos gerais e os objetivos específicos.

Tabela 2. *Operacionalização dos objetivos gerais.*

Questões-problema	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Como melhorar as competências de comunicação oral ?	1. Melhorar as competências de comunicação oral	1.1. Participar de forma pertinente; 1.2. Realizar apresentações orais formais.
Como desenvolver as competências de escrita?	2. Desenvolver competências de escrita	2.1. Melhorar a ortografia; 2.2. Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos; 2.3. Planificar e rever textos.
Como auxiliar os alunos no desenvolvimento de métodos de estudo?	3. Desenvolver métodos de estudo	3.1. Gerir o trabalho durante o TEA; 3.2. Localizar e selecionar informação; 3.3. Organizar a informação.
Como promover a apreciação crítica de textos literários variados?	4. Desenvolver a competência literária	4.1. Ler textos variados; 4.2. Apreciar criticamente textos variados.

3.3. Fundamentação dos objetivos gerais

Definidos os objetivos gerais da intervenção, importa enquadrá-los num referencial teórico que fundamente a sua pertinência.

O objetivo “melhorar as competências de comunicação oral” revela-se transversal, pois a comunicação oral é crucial em qualquer área curricular.

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* salienta-se que os alunos devem “compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de

apresentação e discursos de argumentação” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015, p. 5).

Cassany (1998) sublinha a importância que a expressão oral assume na sociedade contemporânea, defendendo que

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

Ainda assim, tal como evidenciam Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011), “a sociedade em que vivemos e, de forma muito particular, a escola . . . adotam uma visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem” (p. 7). Apesar da importância de que se reveste a comunicação oral, no ensino da língua materna tem-se atribuído uma grande preponderância à dimensão escrita, sendo a expressão oral uma competência menosprezada e descurando-se o seu ensino explícito. Isto deve-se, em grande medida, ao facto de se acreditar que as produções orais se limitam ao uso informal da língua, obedecendo, sobretudo, à espontaneidade e não carecendo, portanto, de um ensino explícito (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011).

No entanto, é necessário ter-se presente que, dependendo das situações comunicacionais, as produções orais podem assumir um registo mais formal ou informal. É, exatamente, no registo formal da oralidade que, na perspectiva de Marques (2013) a escola deverá intervir, uma vez que este ocorre em situações que, habitualmente, não integram as vivências quotidianas dos alunos e, como tal, estes não se encontram preparados para o desempenho que lhes é exigido.

Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) acrescentam que “as competências orais – como qualquer outra competência linguística – não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos” (p. 15).

A planificação das produções orais apresenta, neste contexto, uma grande importância, à semelhança do que acontece com as produções escritas. Em suma, o discurso oral estruturado e coerente resulta de um planeamento deliberado que

“segue passos e usa métodos comparáveis aos verificados na preparação do texto escrito” (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011, p. 14).

O segundo objetivo definido, “desenvolver competências de escrita”, assume uma grande relevância no documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (cf. Buescu et al, 2015, pp. 5 e 6). Privilegiam-se, como objetivos específicos da intervenção, as seguintes dimensões da escrita: ortografia, produção de géneros textuais diversos e subprocessos da escrita.

Para a qualidade da produção escrita, a ortografia é um aspeto crucial. Baptista, Viana & Barbeiro, 2011 sublinham que esta

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

Desta forma, fundamenta-se a importância de se trabalhar no sentido de melhorar a competência ortográfica dos alunos.

Intervir eficazmente ao nível dos problemas de ortografia dos alunos implica que o professor avalie a que nível se encontra a dificuldade ortográfica que é colocada pela palavra e que o aluno ainda não ultrapassou. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 61). De forma a se proceder a esta avaliação das dificuldades ortográficas, recorreu-se à tipologia de erros proposta por Baptista, Viana e Barbeiro (2011) (cf. Anexo G, p. 83).

A respeito dos géneros textuais, o facto de os alunos produzirem invariavelmente textos de dominante narrativa conduziu a uma reflexão acerca da importância de se abordarem explicitamente outros géneros textuais. Boff, Köche e Marinello (2009) referem que cabe à escola promover o ensino das especificidades de cada género e das situações comunicativas em que se concretizam, sendo que este conhecimento possibilitará, aos alunos, interações sociais mais eficientes.

Dado o curto espaço de tempo de intervenção, procedeu-se, apenas, à exploração do género artigo de opinião, através da utilização de uma sequência didática. Esta opção prendeu-se com o facto de se pretender desenvolver a competência literária, ensinando-se os alunos a reagir de forma cada vez mais crítica

aos textos lidos, isto é, apresentando apreciações fundamentadas sobre estes. Ainda assim, e como se poderá constatar na secção 5.2., promoveram-se outras estratégias de diversificação dos géneros produzidos.

Por último, trabalhar a escrita na sua dimensão processual torna-se, também, fundamental para promover um melhor desempenho dos alunos nesta competência.

Os subprocessos de planificação, textualização e revisão devem ser utilizados autonomamente pelos alunos. Para tal, estes têm de ser ensinados explicitamente.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do percurso escolar” (p. 18).

A revisão assume, também, grande importância. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto” (p. 19).

Relativamente ao terceiro objetivo geral, “desenvolver métodos de estudo”, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* – que, embora revogado, se considera pertinente citar – salienta que os alunos deverão ser capazes de “adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados” (Ministério da Educação, 2001, p. 15), sendo isto operacionalizável através do planeamento de atividades de aprendizagem, da seleção e aplicação de métodos de trabalho e da auto-avaliação e adequação destes métodos à sua forma de aprender.

Também Rosário (2004) sublinha a necessidade de o aluno ser capaz de autorregular a sua aprendizagem, de forma a que possa “potencialmente monitorizar, controlar, e regular certos aspectos da sua própria cognição, motivação e comportamento, tal como alguns aspetos do seu ambiente de trabalho” (p. 36). Neste sentido, o autor considera que as estratégias de organização da informação, o estabelecimento de objectivos e a planificação se centram “na optimização e regulação pessoal, na medida em que se orientam no sentido da potencialização das competências de gestão dos alunos” (Rosário, 2004, p. 58).

Deste modo, considerou-se pertinente proporcionar, aos alunos, o conhecimento e a reflexão acerca de formas de se transformar aquilo que se lê em conhecimento. Sousa e Gonçalves (2012) demonstram que, “como boa parte da aprendizagem escolar se realiza a partir de textos escritos, é necessário desenvolver

competências de leitura e de escrita, de modo a tornar possível que os alunos paulatinamente desenvolvam capacidades de autonomamente procurar e construir conhecimento” (p. 4). Neste sentido, considera-se que as competências de localização, seleção e organização da informação são essenciais.

No que se refere ao objetivo relacionado com o desenvolvimento da competência literária, e dada a sua centralidade neste relatório enquanto tema de investigação, ser-lhe-á dado um maior destaque, sendo fundamentado, seguidamente (cf. 3.3.1.).

3.3.1. Desenvolvimento da competência literária: enquadramento teórico

Ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, é uma pessoa que quem não lê não faz, não tem, não é. Quem lê é diferente de quem não lê.

(Soares, 2003, p. 66)

Num contexto educativo em que as condições são favoráveis ao desenvolvimento da competência literária – existe uma biblioteca de sala de aula e uma biblioteca de escola com recursos diversos – acredita-se que se torna pertinente estimulá-la, sobretudo num período em que o reconhecimento da importância desta competência se tem vindo a difundir, inclusive nos documentos curriculares oficiais.

Bastos (1999) sublinha, neste sentido, que a escola é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. E a escola deve ter como objectivo criar leitores activos” (p. 286).

3.3.1.1. Conceito de competência literária

É através da educação literária que se dotam os alunos dos conhecimentos e capacidades necessários à construção da sua competência literária (Fillola, 2004). É, segundo este autor, objetivo da educação literária formar os alunos para uma participação ativa no processo de receção da obra literária, ou seja, para a sua compreensão e interpretação, promovendo-se, deste modo, a sua integração na vida cultural do seu grupo.

Em suma, a educação literária supõe um conjunto de atividades que orientam o aluno para ser um leitor autónomo, com uma ampla competência literária que lhe permite compreender, interpretar, apreciar e comentar os textos literários (Fillola, 2004).

Posto isto, importa definir competência literária. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), trata-se da competência que

permite ao leitor estabelecer com o texto a desejada interatividade, colher o gozo estético que aquele oferece; possuidor de saberes oriundos de uma cultura que comporta outras leituras, poderá realizar a atualização do significado do texto e, conseqüentemente, estabelecer as inferências necessárias à sua interpretação. (p. 15).

Também Fillola (2004) salienta que a competência literária é o “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (p. 71). A competência literária torna, portanto, possível a construção do significado do texto, na medida em que “activa los saberes, las habilidades y las estrategias, además de criterios para establecer una aproximación valorativa de la significación cultural y artística del texto.” (Fillola, 2004, p. 72).

A construção do significado é, em suma, o objetivo final do processo de receção leitora, sendo o que permite a compreensão, a interpretação e a reação ao texto literário.

3.3.1.2. Importância do desenvolvimento da competência literária

É cada vez mais consensual a importância de se investir, desde cedo, no desenvolvimento da competência literária, tendo em conta o seu contributo para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Sendo uma atividade simultaneamente cognitiva e cultural, originadora de um enriquecedor prazer estético, intelectual e cultural, a leitura literária dos textos pressupõe, para uma adequada exercitação, o conhecimento e domínio, por parte do leitor, de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário. Esse saber . . . que, em larga medida, amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não é inato, mas social e culturalmente adquirido (Azevedo, 2006, pp. 18-19).

De acordo com este autor, conclui-se, em primeiro lugar, que o processo de receção dos textos literários – a partir do qual se constrói o seu significado, permitindo

a sua interpretação – deve ser estimulado, uma vez que não é inato. Surge, então, uma justificação plausível para a promoção do desenvolvimento da competência literária, visto que é através desta competência que o leitor se envolve ativamente no processo de receção dos textos.

Por sua vez, Costa e Sousa (2008) sublinham a pertinência do desenvolvimento desta competência, afirmando que “contribui para a construção de uma cultura literária comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade para interpretar textos.” (p. 75).

Também Fillola (2004) enfatiza que a competência literária forma “parte de la formación cultural del individuo” (p. 21) e que é a partir do seu desenvolvimento que se capacitam os indivíduos para uma participação ativa no processo de receção dos textos literários, ou seja, para a sua compreensão, interpretação e avaliação crítica.

Em suma, o desenvolvimento da competência literária é entendido como promotor do acesso à cultura, do desenvolvimento das capacidades de compreensão e interpretação e, ainda, do prazer pela leitura.

Tudo isto requer, segundo Fillola (2004), que a experiência leitora se construa a partir do acesso a uma diversidade de textos literários, de géneros e estilos variados, uma vez que é através deste amplo conhecimento de textos literários que se ativam e relacionam conhecimentos em cada ato de leitura. Essencialmente, “la actividad del lector – en la que siempre se correlacionan e integran los conocimientos previos – es el medio para el desarrollo y el enriquecimiento de la propia competencia literaria” (Fillola, 2004, p. 49).

A intertextualidade – que diz respeito à “presença de um texto noutra texto, por processos de alusão, citação, reescrita, paródia ou adaptação” (Azevedo, 2006, p. 23) – assume, portanto, para Fillola (2004), uma importância crucial, uma vez que favorece o processo de receção dos textos. De acordo com Azevedo (2006), a capacidade de interpretação das referências intertextuais habilita o leitor a “fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas” (Azevedo, 2006, p. 23).

Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) defendem, também, que “a maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com diversos textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma mundividência ímpar, uma

consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal” (p. 19).

Posto tudo isto, subentende-se que é, portanto, importante que o professor exponha os alunos a uma diversidade de textos literários e, sobretudo, que tenha em consideração critérios para a seleção de textos literários de qualidade. Silva e Barroso (2014) sistematizam um conjunto de critérios gerais e específicos que poderão orientar o professor nesta seleção.

Os critérios gerais são, segundo as autoras, critérios que devem estar sempre presentes na escolha de obras de literatura para a infância, nomeadamente de álbuns ilustrados, destacando-se: o seu valor literário; as estruturas linguísticas mobilizadas; os conteúdos temáticos abordados; o valor estético do álbum, nomeadamente o grafismo, o *design* gráfico e as técnicas de ilustração; a diversidade de autores (do passado e contemporâneos, nacionais e internacionais), de géneros e de temas; e a adequação à faixa etária.

Por sua vez, os critérios específicos prendem-se com os objetivos de leitura definidos pelo professor, nomeadamente com as questões que se pretendem tratar e com as competências que se pretendem desenvolver nos alunos. Silva e Barroso (2014) apresentam os seguintes exemplos: a intertextualidade; a relação texto-imagem; as referências culturais, que podem surgir nas imagens ou no próprio texto; e os valores veiculados pela obra, critério que assume relevância tendo em conta que “a criança é um ser em formação que necessita de ser esclarecida, informada, aconselhada, ensinada, estruturada” (Silva & Barroso, 2014, p. 126).

3.3.1.3. Aprender a reagir aos textos lidos

Na perspetiva de Giasson (2008), um aspeto essencial da leitura reside na experiência estética particular vivida, que se reflete na reação pessoal do leitor à obra.

Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) sublinham que, no desenvolvimento da competência literária, é “muito importante que os alunos sejam solicitados a reagir ao que leem, começando com reações muito simples e emotivas para, progressivamente, serem capazes de comparar, fazer reflexões e apreciações críticas” (p. 30).

Azevedo (2006) pronuncia-se a este respeito, salientando que se devem proporcionar, aos alunos, oportunidades para que possam verbalizar e partilhar com o grupo as razões emotivas e afetivas pelas quais gostam ou não gostam de um texto.

Para Fillola (2004), os comentários aos textos lidos são uma boa estratégia para o desenvolvimento da competência literária, permitindo sistematizar conhecimentos e estratégias de compreensão, de interpretação e de avaliação dos textos. Pretende-se, com este exercício, que os alunos aprendam a reagir ao texto de forma fundamentada, ou seja, expressando não apenas a sua opinião sobre este, mas argumentando, de forma a sustentarem a sua reação com base em critérios como

la consideración del tema, su tratamiento, la estructura de la obra etc., la elección de recursos, de términos léxicos, de significaciones figuradas, de efectos retóricos, . . . la mensación de las evocaciones y correlaciones (culturales, de vivencias personales, etc.) que el texto le haya suscitado. (Fillola, 2004, p. 176).

Azevedo (2006) enumera alguns aspetos sobre os quais cada aluno deve ser estimulado a refletir e a partilhar com o grupo:

as emoções que a leitura lhe provocou; as sensações que experimentou perante o texto; os horizontes que o mesmo abriu ou as portas que lhe fechou; a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado; as relações intertextuais que permitiu estabelecer (pp. 17-18).

A regularidade destas atividades de reação permitirá, de acordo com Giasson (2008), que os alunos se apropriem cada vez mais das suas leituras e melhorem os seus comentários; que expandam o seu repertório de comentários; que se tornem mais reflexivos e críticos, capazes de argumentar para defender o seu ponto de vista; que tolerem as múltiplas interpretações dos seus pares e repensem a sua própria interpretação; que estabeleçam cada vez mais conexões entre a literatura e o mundo ao seu redor; e, ainda, que se motivem cada vez mais para a leitura.

3.3.1.4. A competência literária nos documentos oficiais

A importância do desenvolvimento da competência literária tem vindo a ser realçada nos documentos oficiais, perspectivada como uma forma de se promover a compreensão, a interpretação e a apreciação estética de textos literários.

No programa de Português de 2009 (*Programas de Português do Ensino Básico*), salienta-se que “o convívio frequente com textos literários adequados à faixa

etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo [1.º Ciclo]” (Reis et al, 2009, p. 22). Para além disso, um dos subdomínios da Leitura, quer ao nível do 1.º e 2.º ano, quer ao nível do 3.º e 4.º, é o “ler para apreciar textos variados”, sendo um dos descritores de desempenho o “expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de textos” (cf. p. 37 e p. 40 do documento *Programas de Português do Ensino Básico*).

Por sua vez, no programa de Português em vigor (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*), existe, inclusive, o domínio da Educação Literária, a par dos domínios da Oralidade, da Gramática e da Leitura e da Escrita.

O desenvolvimento da competência literária é, portanto, previsto no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, tal como se constata através dos seguintes objetivos neste documento elencados: “interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.”; “apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu et al, 2015, p.5).

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

O processo de intervenção pedagógica decorreu de acordo com três fases: observação e caracterização do contexto socioeducativo; intervenção; avaliação do P.I. Ao longo destas fases, tornou-se necessário recolher e tratar dados, sendo este um trabalho que se inscreve no paradigma qualitativo, com características muito próximas às da metodologia da investigação-ação.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Segundo estes autores, as situações são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Sousa (2005) acrescenta que, neste paradigma de investigação, a realidade não é objetiva e admite tantas interpretações quantas os indivíduos que a consideram. Para além disso, “em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a

população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o *como funcionam* certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31). Ou seja, ao invés do conhecimento científico generalizável, procura-se o conhecimento necessário para a compreensão de uma situação particular.

No que se refere à metodologia da investigação-ação,

trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo . . . durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas . . .), de modo [a] que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (Cohen & Manion, citados por Sousa, 2005, pp. 95-96).

Em suma, refere-se ao estudo de um problema diagnosticado num contexto, sendo o objetivo a sua resolução, através da experimentação de soluções adequadas.

Apresentam-se e fundamentam-se, de seguida, os métodos e as técnicas privilegiados para a recolha e o tratamento de dados em cada uma das três fases da intervenção pedagógica (cf. Tabela 3).

Tabela 3. *Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.*

Fases do Projeto		Métodos e Técnicas de Recolha de Dados	Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados
1. Observação (Caracterização do contexto sócio educativo)	A escola	- Observação - Entrevista à orientadora cooperante - Análise documental	- Análise de conteúdo
	A prática pedagógica da orientadora cooperante	- Observação - Entrevista à orientadora cooperante - Conversas informais com a orientadora cooperante	- Análise de conteúdo
	A turma	- Observação - Análise das produções dos alunos - Grelhas de observação - Entrevista à orientadora cooperante - Conversas informais com a orientadora cooperante - Inquérito por questionário	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico

2. Intervenção	As aprendizagens	- Observação - Análise das produções dos alunos - Portefólio de avaliação (notas de campo e grelhas de observação)	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	Os objetivos gerais do P.I.	- Observação - Análise das produções dos alunos - Portefólio de avaliação (notas de campo e grelhas de observação)	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	O estudo	- Observação - Análise das produções dos alunos - Portefólio de avaliação (notas de campo e grelhas de observação)	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
3. Avaliação do P.I.	As aprendizagens	Dados recolhidos ao longo da intervenção, através dos métodos e técnicas de recolha de dados referidos anteriormente	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	Os objetivos do P.I.		- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	O estudo (desenvolvimento da competência literária)		- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico

Na fase de observação, pretendeu-se, essencialmente, caracterizar o contexto socioeducativo, nomeadamente a turma, a prática da orientadora cooperante e a instituição.

Em relação aos métodos e técnicas de recolha de dados, privilegiou-se a observação, que assumiu, naturalmente, uma importância fundamental, uma vez que permitiu conhecer e interiorizar a dinâmica do grupo e da orientadora cooperante. De acordo com Afonso (2005), a observação torna possível uma “recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91).

As técnicas de observação utilizadas foram a participante, quanto à participação do observador; e a naturalista, quanto ao processo utilizado. Segundo Spradley (citado por Lima & Pacheco, 2006), a observação participante ocupa-se “de uma situação social com dois objectivos: por um lado, inserir-se nas actividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as actividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação” (p. 94). Por sua vez, a observação naturalista prevê a observação pormenorizada dos indivíduos em estudo no seu contexto natural, isto é, o observador encontra-se no terreno e observa os fenómenos da sua vida. (Trindade, 2007).

Afonso (2005) salienta que a observação deve ser acompanhada da utilização de grelhas de observação. Este instrumento assume grande importância, uma vez que permite a recolha de dados concretos, a partir de um conjunto de indicadores previamente definidos de acordo com o objetivo da observação.

A análise das produções dos alunos (testes, fichas de trabalho, cadernos, projetos, etc.), a par da observação, foi, também, essencial para o preenchimento das grelhas de observação anteriormente mencionadas, permitindo, desta forma, fazer uma diagnose fidedigna das aprendizagens dos alunos (cf. Anexo F, pp. 80-82).

De forma a conhecer os hábitos de leitura dos alunos da turma, aplicou-se um inquérito por questionário aos alunos (cf. Anexo D, pp. 73-74). Segundo Vilelas (2009), os inquéritos “partem da premissa de que, se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor, o mais directo e simples, é perguntá-lo directamente a elas.” (p.133). Uma das vantagens salientadas por este autor e que foi tida em consideração é o facto de “o conhecimento da realidade [ser] primário, não mediado, e portanto menos passível de enganos.” (p.134).

Optou-se, ainda, e de forma a complementar as conversas informais estabelecidas, pela realização de uma entrevista semiestruturada à orientadora cooperante, tendo sido utilizado um guião com questões (cf. Anexo A, pp. 67-70) que conduziram o diálogo. O objetivo foi, essencialmente, obter, informações pormenorizadas acerca do grupo de crianças, da prática pedagógica da orientadora cooperante e do contexto educativo.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1992), a entrevista é

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objectivos da recolha de informações. (p. 22).

Por último, a análise documental, nomeadamente do Projeto Educativo da instituição, permitiu, ainda no período de observação, a compreensão dos princípios pedagógicos defendidos. Afonso (2005) define esta técnica como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 88)

Considera-se a análise do Projeto Educativo um procedimento da máxima importância, uma vez que foi essencial para a obtenção de informações relativamente ao funcionamento da instituição e permitiu a adequação da prática pedagógica aos princípios pedagógicos neste defendidos.

Na fase de intervenção, a recolha de dados teve como principais objetivos a avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do P.I., de forma a se proceder, sempre que necessário, a uma adequação da prática pedagógica.

Relativamente aos métodos e técnicas de recolha de dados, privilegiou-se, à semelhança do que se verificou na fase de observação, a observação participante e naturalista e a análise das produções dos alunos.

A par disto, optou-se pelo recurso a um portefólio de avaliação (cf. Anexo J, pp. 92-165), no qual se contemplaram, para cada uma das semanas de intervenção, reflexões fundamentadas e grelhas de observação referentes às atividades mais significativas e à consecução dos objetivos gerais do P.I. É importante ressaltar que este portefólio não teve como principal função a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, como sugere Pinto (2010), mas sim a compilação de reflexões acerca da pertinência das atividades desenvolvidas e da consecução dos objetivos gerais, de forma a possibilitar a adequação do processo de intervenção às necessidades dos alunos e a facilitar a avaliação das suas aprendizagens e dos objetivos gerais do P.I. Pretendeu-se, essencialmente, desenvolver competências de monitorização dos processos de ensino e aprendizagem e capacidades de reflexão sobre a prática. Os objetivos foram os de avaliar para intervir de forma adequada em todos os momentos e de avaliar para aprender a avaliar.

Para a construção do portefólio, foi essencial elaborar Notas de Campo no decorrer das atividades. A este respeito, Lima & Pacheco (2006) referem que as informações recolhidas através da observação devem ser “registadas num diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais próximo possível da realidade observada” (p.95). Num momento após a observação, estas foram enriquecidas com maior pormenor, assumindo a forma de reflexões fundamentadas com referenciais teóricos.

Por fim, no que se refere à fase de avaliação do P.I., analisaram-se os dados recolhidos ao longo da fase da intervenção.

Salienta-se que, quer para a avaliação das aprendizagens, quer para a

avaliação dos objetivos gerais do P.I., nomeadamente do objetivo que enforma o estudo do desenvolvimento da competência literária, o portefólio de avaliação assumiu-se como um instrumento fundamental, por compilar todo o conjunto de dados recolhidos que sustentaram esta avaliação.

Por sua vez, no que diz respeito aos métodos e técnicas de tratamento dos dados recolhidos, privilegiou-se, para todas as fases do processo de intervenção pedagógica, a análise de conteúdo para a análise dos dados de natureza qualitativa e o tratamento estatístico para a análise dos dados de natureza quantitativa.

A análise de conteúdo compreende, segundo Sousa (2005), “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

O tratamento estatístico foi baseado nas informações registadas nas grelhas de observação das atividades e dos objetivos gerais. Recorreu-se, maioritariamente, ao Excel para se tratar esta informação e, deste modo, obter uma perspetiva globalizante dos resultados da intervenção.

5. APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo, pretende-se descrever fundamentadamente o processo de implementação do P.I..

Apresentam-se, primeiramente, os princípios orientadores da prática pedagógica. Segue-se a descrição das estratégias globais de intervenção, sendo dado destaque às estratégias implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária. Procurar-se-á, também, colocar em evidência o contributo das diferentes áreas curriculares para a concretização dos objetivos do P.I..

5.1. Princípios orientadores da prática pedagógica

A prática pedagógica decorreu numa lógica de total continuidade com a prática da orientadora cooperante. Assim, continuou-se a privilegiar a cooperação, a existência de circuitos de comunicação, a participação democrática direta e a

corresponsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem (cf. 2.3.1.). Além disso, houve uma preocupação com a promoção de aprendizagens significativas, de um ensino exploratório, da diferenciação pedagógica e da integração curricular.

Relativamente às aprendizagens significativas, estas são, em primeiro lugar, entendidas como aprendizagens relacionadas “com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Neste sentido, procurou-se apresentar propostas de atividades cujo ponto de partida fossem os conhecimentos prévios dos alunos, as experiências por eles já vivenciadas, com o intuito de, a partir daí, explorar e aprofundar os conteúdos.

Como exemplo, salientam-se as atividades desenvolvidas no âmbito da Matemática, nomeadamente os Problemas da Semana, que constituem uma rotina semanal. Para a exploração das unidades de medida de comprimento, por exemplo, privilegiou-se a experiência dos alunos no âmbito das aulas de Expressão Motora, na qual realizam saltos em comprimento e os medem, com recurso a uma fita métrica. Desta forma, registaram-se os comprimentos dos saltos de todos os alunos ao longo de uma semana e, no final dessa semana, propôs-se um Problema da Semana com base nesses dados (cf. Anexo K, p. 166).

Os projetos no Âmbito do Estudo do Meio são, também, um exemplo ilustrativo de ampliação de conhecimentos a partir daquilo que os alunos já sabem. Para além disso, o contributo das experiências vivenciadas pelos alunos é sempre valorizado. Por exemplo, no projeto das “culturas e tradições”, o grupo de alunos começou por definir o que já sabia e o que pretendia saber sobre o tema. Uma vez que uma aluna do grupo é proveniente do Brasil, valorizou-se o contributo que esta e a sua família poderiam ter enquanto fontes de informação fidedigna. Desta forma, decidiu-se que seria pertinente fazer uma entrevista à família da aluna, com base nas questões que despertavam a curiosidade e o interesse do grupo.

A respeito do ensino exploratório, acredita-se que se encontra intimamente relacionado com a promoção de aprendizagens significativas e com a atribuição de um papel ativo ao aluno na construção do seu conhecimento.

Apesar de este ser um tipo de ensino privilegiado no âmbito da Matemática, importa salientar que o pressuposto do papel ativo do aluno e do seu envolvimento num processo de aprendizagem pela descoberta para a construção dos seus

conhecimentos foi valorizado em todas as áreas, em detrimento de um ensino mais expositivo. Freire (1997) alerta para o facto de que “ensinar não é só transferir conhecimento, mas sobretudo criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 52). Proença (1992) acrescenta, por sua vez, que “mais do que transmitir conhecimentos, é importante ensinar o aluno a pensar, e, como tal, a construir o seu próprio saber” (p. 97).

Para ilustrar a implementação do ensino exploratório no âmbito da Matemática, apresentam-se, em anexo, uma planificação de uma sessão em que as etapas deste tipo de ensino foram percorridas (cf. Anexo L, p. 167) e o guião de exploração utilizado (cf. Anexo M, p. 168). As etapas são, segundo Carvalho & Semana (2013), a introdução da tarefa, a exploração, seguida da apresentação e discussão de ideias e, por último, a sistematização de conclusões.

As atividades propostas previam uma forte componente de trabalho em pequenos grupos ao longo da fase da exploração, no sentido de se discutirem ideias e de se chegar a conclusões. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), “o trabalho em pequeno grupo permite que os alunos exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentem e critiquem outros argumentos” (p. 128).

Em relação à diferenciação pedagógica, esta define-se, segundo Heacox (2006), como a adequação do ensino tendo em conta as necessidades, os interesses e as maneiras preferidas de aprender dos alunos, que são naturalmente todos diferentes. Resendes & Soares (2002) acrescentam que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...) e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p. 14).

A ideia de que o professor tem que ser portador de um conhecimento detalhado acerca das características individuais dos seus alunos deve ser reforçada, por ser uma condição fundamental para a diferenciação pedagógica possa existir.

O TEA é a rotina privilegiada para a implementação da diferenciação pedagógica. No seu decorrer, foi essencial observar o trabalho dos alunos e analisar o seu PIT, de forma a apurar as suas dificuldades e intervir no sentido de as colmatar.

As tutorias definidas no início de cada semana são, também, de extrema importância, por permitirem trabalhar as dificuldades identificadas com cada aluno.

Como sugere Heacox (2006), nas salas de aulas de aula atuais impera a diversidade, pelo que é muito frequente que “um tamanho não sirva para todos” (p. 12), devendo o professor encontrar formas de adequar o ensino às características individuais dos alunos.

Por último, no que se refere à integração curricular, Alonso e Sousa (2013) defendem a sua pertinência, reforçando que esta “admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (p. 54). Alonso (2002) acrescenta, ainda, que a integração curricular permite que os alunos adquiram os saberes de forma mais acessível e significativa.

Procurou-se, por isso, sempre que possível, articular as diferentes áreas curriculares.

Exemplo do desenvolvimento integrado de competências foram as estratégias implementadas no âmbito do desenvolvimento da competência literária. A partir da exploração do artigo de opinião sobre textos de literatura para a infância lidos pelos alunos, fomenta-se, simultaneamente, o desenvolvimento da competência literária e a diversificação dos géneros textuais produzidos pelos alunos. Neste sentido promove-se o desenvolvimento integrado de competências, nomeadamente de leitura e de escrita. O objetivo geral do P.I. “desenvolver a competência literária” encontra-se, assim, relacionado com o objetivo geral “desenvolver competências de escrita”.

De igual modo, através da discussão oral acerca dos conteúdos possíveis de serem comentados nos textos lidos, a partir da qual se desenvolve a capacidade de argumentação dos alunos, promove-se, também, o desenvolvimento de competências de comunicação, o que vai ao encontro do objetivo geral “melhorar competências de comunicação”.

Verifica-se, igualmente, o desenvolvimento integrado de competências no âmbito do trabalho por projeto, em que todas as competências da área da Língua são desenvolvidas em articulação com a apropriação dos conteúdos, regra geral, da área de Estudo do Meio.

5.2. Estratégias globais de intervenção

Como forma de concretizar os objetivos gerais definidos em 3.3., estabeleceram-se estratégias globais de intervenção. A articulação entre objetivos e estratégias é explicitada na tabela que se segue (cf. Tabela 4).

Tabela 4. *Articulação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção.*

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias Globais
1. Melhorar as competências de comunicação oral	1.1. Participar de forma pertinente; 1.2. Realizar apresentações orais formais.	- Valorização da participação dos alunos que solicitam a palavra para intervir; - Professor como modelo na elaboração de comentários orais nas rotinas do Balanço do Dia e Apresentação de Produções; - Rotina semanal de leitura, seguida de discussão dos aspetos que podem ser comentados acerca dos livros lidos; - Implementação de estratégias de ensino explícito na planificação e apresentação de comunicações orais formais.
2. Desenvolver competências de escrita	2.1. Melhorar a ortografia; 2.2. Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos; 2.3. Planificar e rever textos.	- Continuação da rotina de trabalho de texto; - Disponibilização de “Story Cubes” - Construção de cartazes com a estrutura de diversos géneros textuais; - Revisões de textos em TEA; - Implementação de uma rotina de ditado; - Elaboração de ficheiros de ortografia para TEA, com base nas tipologias de erros ortográficos mais frequentes; - Implementação de uma sequência didática para a abordagem do género textual artigo de opinião.
3. Desenvolver a competência literária	3.1. Ler textos variados; 3.2. Apreciar criticamente textos variados.	- Continuação da regra das cinco leituras semanais em TEA; - Implementação de uma sequência didática para a abordagem do género textual artigo de opinião; - Implementação de um Caderno de Leituras; - Rotina semanal de leitura, seguida de discussão dos aspetos que podem ser comentados acerca dos livros lidos.
4. Desenvolver métodos de estudo	4.1. Gerir o trabalho durante o TEA; 4.2. Localizar e selecionar informação; 4.3. Organizar a informação.	- Ensino explícito de técnicas de localização e organização da informação; - Implementação de instrumentos de avaliação do PIT: gráfico de distribuição das tarefas pelo dia da semana; questionário de autorregulação (cf. Anexo N, pp. 169-170).

Descrevem-se, seguidamente, algumas das principais estratégias implementadas, nomeadamente:

- a) Estratégias de ensino explícito para a planificação de apresentações orais formais;
- b) Construção de cartazes com a estrutura de diversos géneros textuais;

- c) Revisões de texto em TEA;
- d) Implementação de uma rotina de ditado;
- e) Ensino explícito de técnicas de localização, seleção e organização da informação.

As estratégias implementadas no âmbito do desenvolvimento da competência literária serão, por sua vez, descritas no ponto seguinte deste relatório (cf. 5.2.1.), visto ser neste âmbito que se realiza o estudo.

a) Ensino explícito da planificação de apresentações orais formais

- Objetivo Geral: “Melhorar as competências de comunicação oral”
- Áreas curriculares envolvidas: Português; Estudo do Meio

As estratégias de ensino explícito da planificação de apresentações orais formais decorreram no âmbito dos projetos de Estudo do Meio e foi possível fazê-lo com quatro grupos de alunos. Incidiu-se, essencialmente, na definição conjunta de objetivos da apresentação: “o que se pretende transmitir aos colegas com a apresentação?”; na utilização dos suportes construídos como forma de complementar o discurso oral; na produção de um discurso explícito e na apropriação dos principais conceitos relacionados com o tema de forma significativa, de modo a que o público da apresentação os compreendesse; e, finalmente, nas questões relacionadas com a postura, a articulação dos sons e a adequação do tom de voz.

Atribuiu-se, também, grande relevância à divisão de papéis no grupo. Neste sentido, insistiu-se na importância de um dos elementos fazer a abertura da apresentação, apresentando o tema que iria ser tratado; da mesma forma, realçou-se a necessidade de cada elemento iniciar o seu discurso com a apresentação de um sumário daquilo que iria comunicar.

A par disto, e de forma a que se pudesse assegurar a consecução dos objetivos definidos para a apresentação oral, incentivou-se os alunos a prepararem algumas questões relacionadas com esses objetivos e com os conteúdos da apresentação, para serem colocadas aos colegas no final da apresentação. Esta foi, também, uma forma de envolver o público ao longo da apresentação, uma vez que era comunicado, logo inicialmente, que no final seriam colocadas questões para testar a sua compreensão do tema.

Este trabalho de ensino explícito baseou-se no pressuposto de que

o emissor dispõe de um tempo considerável para planejar, estruturar, rever, corrigir e reformular a sua mensagem . . . Sobre esta fase de preparação deve incidir um conjunto de estratégias e procedimentos que visam melhorar a eficácia e a adequação da mensagem. (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011, p.15).

A título ilustrativo, podem ser observadas, no anexo O (cf. p. 171), algumas evidências acerca da implementação de estratégias de ensino explícito para a planificação de apresentações orais formais.

b) Construção de cartazes com a estrutura de diversos géneros textuais

- Objetivo Geral: “Desenvolver competências de escrita”

- Áreas curriculares envolvidas: Português

A construção de cartazes com a estrutura de diversos géneros textuais foi uma estratégia que visou a concretização de dois objetivos específicos: “diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos” e “planificar e rever textos”.

Dado o curto período de tempo de intervenção, não foi possível a abordagem de géneros textuais para além do artigo de opinião. Este constrangimento levou à necessidade de se encontrarem estratégias que promovessem a diversificação dos géneros textuais produzidos de forma autónoma.

Optou-se pela elaboração de cartazes com a estrutura dos seguintes géneros textuais: histórias; retratos/autorretratos; receita; notícia; artigo de opinião (cf. Anexo P, p. 172).

Para além disso, construiu-se, semanalmente, uma tabela com os géneros textuais produzidos por cada aluno em TEA (cf. Anexo Q, p. 173). Esta foi exposta na sala e permitiu a constatação, por parte dos alunos, da grande predominância da produção de textos narrativos na turma e da necessidade de diversificarem as suas produções.

c) Revisões de texto em TEA

- Objetivo Geral: “Desenvolver competências de escrita”.

- Áreas curriculares envolvidas: Português

As revisões de texto em TEA foram os momentos privilegiados para o ensino explícito dos subprocessos da planificação e revisão. Inicialmente, elaboraram-se

guiões de estruturação de textos (cf. Anexo R, pp. 174-177), cujo objetivo era serem anexados aos cadernos de escrita dos alunos, para que planificassem e revissem autonomamente os seus textos.

No entanto, não foi possível a implementação deste material, pelo que se optou por elaborar os cartazes com a estrutura dos géneros textuais – estratégia acima explicitada – e utilizar as revisões de texto em TEA como forma de ensinar explicitamente a planificação e revisão textual.

Semanalmente, procurou-se marcar, pelo menos, três revisões textuais, ao longo das quais se partia dos textos originais dos alunos para se expandirem ideias e se trabalhar ao nível da estrutura composicional do texto, sempre que necessário.

De forma a organizar as ideias, incentivou-se os alunos a planificarem o novo texto, recorrendo aos cartazes expostos para saberem o que deveria ser incluído na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

No final do processo de reescrita, seguia-se a revisão, sendo o texto final comparado com a planificação feita, no sentido de se apurar se todas as ideias tinham sido incluídas e se a estrutura estava correta.

d) Implementação de uma rotina de ditado

- Objetivo Geral: “Desenvolver competências de escrita”.

- Áreas curriculares envolvidas: Português.

A rotina de ditado implementada baseou-se na realização de dois ditados de palavras semanais.

O primeiro ditado da semana era uma lista de palavras preparada por um aluno, com base nas suas maiores dificuldades ortográficas. Em casa ou em TEA, o aluno tinha a tarefa de preparar um conjunto de palavras que tivessem uma regularidade entre si e cuja regra ortográfica – caso se verificasse – pudesse ser explicitada aos colegas, no momento da correção do ditado. Esta foi uma estratégia iniciada pela orientadora cooperante, à qual se deu continuidade.

As palavras que fossem escritas de forma incorreta por algum dos alunos neste primeiro ditado semanal eram colocadas na “caixa das palavras difíceis”. Por sua vez, as palavras escritas corretamente por toda a turma eram colocadas na “caixa das palavras amigas” (cf. Anexo S, p. 178).

O segundo ditado da semana baseava-se, então, nas palavras contidas na “caixa das palavras difíceis”. Alguns dias antes deste ditado, as palavras eram escritas

no quadro, para que os alunos pudessem contactar visualmente com a sua forma gráfica. Após as palavras serem ditadas, fazia-se a correção das palavras em coletivo, insistindo-se novamente nas regras ortográficas – caso se verificassem – e os alunos tinham, como tarefa, corrigir os ditados uns dos outros.

Frequentemente, para além das palavras ditadas pelo aluno no primeiro ditado da semana, eram incluídas no segundo ditado da semana algumas palavras que contemplassem casos de leitura nos quais os alunos tivessem revelado dificuldade no ditado diagnóstico (ex.: *am/ão*; *-se/sse*) ou, ainda, palavras que, no dia-a-dia, a generalidade dos alunos revelasse dificuldade em escrever corretamente (ex.: *cumprir* – “não *compri* o PIT”).

Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2011), existem dois fatores na aprendizagem da forma escrita das palavras que complexificam o processo: a existência, por norma, de uma forma ortográfica única e a complexidade das relações som-grafema. O primeiro fator “dá origem a que diferentes formas de pronunciar uma mesma palavra sejam representadas, na escrita, pela mesma forma ortográfica” (Batista et al, 2011, p. 52) e a forma como o aluno pronuncia a palavra poderá não ser a que mais se aproxima da sua forma escrita. O segundo fator “dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas ou letras que os representam” (Batista et al 2011, p. 52).

O domínio da complexidade de relações som-grafema pode ser adquirido por duas vias: fonológica e lexical. A via fonológica “recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos” (Batista et al, 2011, p. 53). Por sua vez, a via lexical “recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental” (Batista et al, 2011, p. 53), ou seja, o contacto com a forma escrita da palavra promove a retenção de informação acerca do modo como se escreve.

Posto isto, justifica-se a pertinência de, a par do ensino explícito das regras ortográficas, expor os alunos a um léxico variado, de forma a contactarem com a forma escrita de diversas palavras e a ampliarem, assim, o seu léxico ortográfico.

Considera-se ter-se promovido, através da rotina de ditado implementada, a complementaridade das vias fonológica e lexical para o domínio das relações som-grafema: o ensino explícito de regras ortográficas e a exposição visual à forma escrita das palavras. No entanto, acredita-se que se poderia ter prestado um maior apoio aos

alunos que prepararam os ditados, no sentido de selecionarem palavras com estreitas regularidades entre si, o que nem sempre se verificou. Para além disso, outra estratégia importante teria sido a elaboração de listas de palavras que contemplassem a regra ortográfica explorada e que contemplassem casos em que um mesmo som fosse representado por diferentes grafemas (Ex.: *cimento, circo, sirene, sino*, etc.).

Contudo, acredita-se que, ao nível do 1.º Ciclo, a promoção do desenvolvimento da competência ortográfica deve ser um processo contínuo, que não deverá, portanto, ser dado como terminado.

e) Ensino explícito de técnicas de localização, seleção e organização da informação

- Objetivo Geral: “Desenvolver métodos de estudo”

- Áreas curriculares envolvidas: Português; Estudo do Meio; Competências Transversais

O ensino explícito de técnicas de localização, seleção e organização da informação ocorreu de forma sistemática ao longo das sete semanas de intervenção. No sentido de se dotar os alunos de competências de estudo, privilegiou-se a exploração de técnicas de localização, seleção e de organização da informação.

Através de uma ficha de trabalho de diagnóstico, concluiu-se que os alunos recorriam, na sua generalidade, à leitura repetitiva de apontamentos como forma de estudarem os conteúdos, sobretudo ao nível do Estudo do Meio. No sentido de se lhes apresentar formas de ler para aprender/para construir conhecimentos (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011), exploraram-se técnicas de localização, seleção e organização da informação.

Começou-se por se abordar as técnicas de localização e seleção da informação, nomeadamente os sublinhados. Para tal, recorreu-se a guiões com textos e tópicos que deveriam ser retidos através da sua leitura, de que é exemplo o guião contemplado no anexo T (cf. p. 179).

Teria sido pertinente, no que se refere ao ensino explícito desta técnica de localização e seleção da informação, começar com o trabalho ao nível da frase. O objetivo seria o de aprender, dentro da frase, a distinguir entre informação essencial e acessória. Só numa fase mais avançada se introduziria o texto, visto que o texto comporta uma maior quantidade de informação que poderá complicar a tarefa de localização e seleção. Contudo, começou-se logo este trabalho com textos e, a partir de objetivos de leitura apresentados, orientou-se e facilitou-se o processo de

localização de informação, através dos sublinhados, no texto.

Após a exploração dos sublinhados, passou-se à exploração de técnicas de organização da informação, nomeadamente dos esquemas. Para a elaboração de esquemas, insistiu-se na importância de se percorrerem três fases: sublinhar a informação mais importante do texto; seleccionar a informação mais pertinente para ser incluída no esquema; organizar a informação no esquema.

Nas primeiras abordagens à elaboração de esquemas, começou-se por se disponibilizar a sua estrutura e alguma informação nos espaços, tal como se pode ver no guião de exploração de técnicas de organização da informação presente no anexo U (cf. pp. 180-181). Quando os alunos já dominavam a organização da informação na estrutura de esquema disponibilizada, as atividades passaram a ter como objetivo a elaboração de esquemas sem qualquer estrutura definida.

Para além destas atividades coletivas de ensino explícito das técnicas de localização, seleção e organização da informação, os alunos foram incentivados a estudarem autonomamente conteúdos de Estudo do Meio, uma vez por semana, em TEA, recorrendo a estas técnicas aprendidas.

5.2.1. Estratégias implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária

Tendo em conta os pressupostos apresentados no enquadramento teórico do desenvolvimento da competência literária, considerou-se que seria importante promover o contacto dos alunos com textos literários diversificados e de qualidade e incentivá-los a reagir criticamente a estes textos.

Neste sentido, implementaram-se as seguintes estratégias:

- a) Momentos de leitura semanais;
- b) Caderno de Leituras;
- c) Sequência didática para a abordagem do artigo de opinião.

a) Momentos de leitura semanais

Relativamente aos momentos de leitura semanais, foi essencial ter-se em consideração os critérios de seleção das obras apresentados no enquadramento teórico. Procurou-se, portanto, apresentar aos alunos livros de qualidade de autores diversos (cf. Anexo V, pp. 182-183).

Como atividades de pré-leitura, privilegiou-se o diálogo acerca do livro: se é ou não conhecido dos alunos; quem é o autor e o ilustrador. Por seu turno, após a leitura, desenvolveu-se uma análise e discussão acerca do livro. Esta análise e discussão começou por ser bastante orientada, colocando-se questões aos alunos que os fizessem reagir ao texto e apreciá-lo de uma forma cada vez mais crítica e não apenas emotiva – “gostei”/”não gostei” –, tal como é proposto por Giasson (2008).

Após os dois primeiros momentos de leitura implementados, foi possível definir, em conjunto com os alunos, alguns tópicos possíveis de serem comentados acerca dos livros lidos: ilustrações; *design* gráfico; mensagem da história; atitudes e valores das personagens; habilidades do autor; e outros, ou seja, qualquer outro aspeto que não integrasse os tópicos anteriormente descritos mas que fosse pertinente comentar acerca do livro. Elaborou-se um cartaz que foi exposto na sala (cf. Anexo W, p. 184), para que, nos momentos de leitura, os alunos pudessem, autonomamente, mobilizar estes tópicos na análise dos livros e na fundamentação das suas opiniões acerca destes.

b) Caderno de Leituras

De forma a complementar esta reação oral aos livros lidos, disponibilizou-se um Caderno de Leituras a cada aluno (cf. Anexo X, pp. 185-187), com a intenção de reagirem, por escrito, aos livros e, deste modo, treinarem a produção de artigos de opinião. Estabeleceu-se, como regra de utilização, o registo de, pelo menos, uma leitura semanal no Caderno de Leituras.

Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) definem o Caderno de Leituras como “uma forma de registo que permite ao leitor anotar as suas reações aos livros que vai lendo . . . Os registos podem ser completamente deixados ao critério do aluno ou ser orientados” (pp. 29-30). A elaboração de uma crítica ao livro lido é uma das sugestões de registos que podem ser feitos pelos alunos que Giasson (2008) propõe. Foi este tipo de registos que se incentivou os alunos a elaborarem, no sentido de treinarem a produção de artigos de opinião. Deveriam, então, mobilizar os tópicos anteriormente referidos para fazerem uma apreciação cada vez mais fundamentada dos livros lidos.

c) Sequência didática para a abordagem do artigo de opinião

A apreciação crítica dos textos lidos exige um trabalho explícito com os alunos, no sentido de se lhes apresentar formas de o fazer. A par do trabalho sistemático de

discussão dos textos lidos, também a implementação de uma sequência didática para explorar o gênero textual artigo de opinião – com incidência na expressão de opiniões sobre textos de literatura para a infância – parece ser uma estratégia bastante adequada, uma vez que, neste, predominam as sequências prototípicas argumentativas, cuja mobilização é essencial para a apreciação fundamentada de textos lidos. Explicitar-se-ão, seguidamente, os conceitos de sequência didática e de artigo de opinião.

Relativamente à noção de sequência didática, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam-na como “um conjunto de actividades escolares, organizado de forma sistemática com o objectivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação” (p. 38). Ao elaborar uma sequência didática, o professor estrutura o seu trabalho, delineando um conjunto de módulos coerentes, organizados em torno de actividades que permitam a exploração e o domínio de um determinado género textual.

No que respeita ao gênero textual artigo de opinião, este insere-se na panóplia de textos do dia a dia, uma vez que é utilizado frequentemente quando se quer, tal como o nome indica, dar uma opinião sobre determinado assunto. Segundo Boff et al (2009) “o artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado” (p.3).

Ao incentivar a exposição e a fundamentação de opiniões por parte dos alunos face aos mais diversos assuntos, a aprendizagem deste gênero textual promove o desenvolvimento da sua capacidade de análise relativamente às situações com que se deparam e, conseqüentemente, do seu espírito crítico. Tudo isto se revela essencial para “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Ministério da Educação, 2004, p. 13).

Boff et al (2009) corroboram esta perspectiva, salientando que, através do artigo de opinião, “se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem”.

A sequência didática implementada para a abordagem do artigo de opinião é constituída por cinco módulos: *Compreensão da leitura*; *Desconstruindo o artigo de opinião*; *No conselho de cooperação...*; *À descoberta das expressões que servem para*

organizar o texto; Produção intermédia (cf. Anexo Y, pp. 188-201). Para além disso, existiram, naturalmente, a produção inicial e a produção final, que correspondem a dois momentos de produção de um exemplar do género de forma autónoma.

Segundo Silva (2010), é importante ter-se como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, pois, “para que a aprendizagem ocorra, os novos conhecimentos deverão ancorar-se nos conceitos pré-existentes” (p. 33). Daí que a primeira etapa da sequência didática seja a produção inicial, que permite ao professor identificar as representações do aluno acerca do género textual.

Os módulos, cuja exploração se verificou após a produção inicial, privilegiaram diferentes competências da língua: leitura, escrita, gramática, oralidade. A existência de um módulo que assume a forma de um laboratório gramatical permite a abordagem de conteúdos gramaticais cujo domínio favorecerá uma melhor produção do género textual por parte do aluno (Silva et al, 2015). No contexto do artigo de opinião, privilegiou-se a abordagem dos *estruturadores discursivos* – conceito adotado para designar os marcadores discursivos –, devido à importância que estes assumem na coesão do texto.

Relativamente à produção intermédia, esta assumiu o carácter de texto coletivo. Aproveitando-se a sugestão deixada por uma aluna no Diário de Turma – “proponho fazer um artigo de opinião todos juntos” – propôs-se à turma um momento de escrita coletiva de um artigo de opinião. De acordo com Silva (2008),

as atividades de escrita colaborativa, em que todo o grupo participa na construção de um texto sob o olhar atento e mais esclarecido do professor, são também momentos riquíssimos, pela reflexão sobre a língua que se vai incrementando para tomar as opções mais correctas, e porque o professor se assume nestes momentos como uma mais-valia que, além de colocar questões, conduz à descoberta da melhor solução, promovendo aprendizagens significativas. (p. 19).

Após a exploração dos módulos e a produção intermédia, surgiu a produção final, que “permite que o aluno ponha em prática os conhecimentos adquiridos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 39). Posteriormente, a comparação das produções inicial e final permitiu avaliar a progressão dos alunos.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Silva (2005) refere que a avaliação permite que se construa uma visão global de todo o processo desenvolvido e que se analisem os resultados obtidos.

Ao longo da intervenção, privilegiou-se, como já foi referido, a utilização de um portefólio de avaliação (cf. Anexo J, pp. 92-165), no qual se registaram dados acerca das aprendizagens dos alunos e da consecução dos objetivos gerais. Será, essencialmente, através deste instrumento que se avaliarão as aprendizagens realizadas pelos alunos nas diferentes áreas curriculares e os objetivos gerais do P.I..

6.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos

As aprendizagens dos alunos serão avaliadas de acordo com o seu desempenho nos conteúdos abordados no âmbito das diferentes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Motora.

6.1.1. Português

Ao longo do período de intervenção, trabalharam-se, ao nível do Português, os seguintes conteúdos: funções sintáticas de sujeito e predicado; sujeito simples e sujeito composto; determinantes demonstrativos; estratégias de planificação das apresentações orais formais; ortografia; subprocessos de planificação e revisão textual; artigo de opinião; técnicas de localização, seleção e organização da informação. Dada a coincidência dos objetivos gerais do P.I. com a abordagem da maioria destes conteúdos, far-se-á, neste ponto, apenas a avaliação dos conteúdos de gramática abordados.

Segundo a análise das grelhas de registo de dados das fichas formativas e da reflexão sobre estas (cf. Anexo J, pp. 124-125; e Anexo Z, p. 202), conclui-se que os alunos, no geral, identificam, sem dificuldade, as funções sintáticas de sujeito e de predicado, havendo, no entanto, mais dificuldades a identificar o sujeito das frases, visto que uma minoria identifica apenas o nome e não o grupo nominal. Também a grande maioria identifica, sem dificuldade, sujeitos simples (83%) e sujeitos compostos (78%).

Relativamente aos determinantes demonstrativos, e de acordo com os dados recolhidos a partir da ficha de avaliação sumativa (cf. Anexo Z, p. 202), conclui-se que

87% dos alunos identificam determinantes demonstrativos e distinguem-nos dos possessivos.

A média global da turma na ficha de avaliação sumativa, que incidiu nestes e noutros conteúdos já abordados em períodos anteriores, foi de 91%.

6.1.2. Matemática

A avaliação das aprendizagens no âmbito da Matemática incide nos seguintes conteúdos: unidades de medida de comprimento; perímetro; área.

Em relação às unidades de medida de comprimento, e tendo em conta a análise das grelhas de registo de dados das atividades de exploração das unidades de medida de comprimento (cf. Anexo AA, pp. 203-204), conclui-se que os alunos adquiriram, com sucesso, este conteúdo. Estabelecem relações entre os múltiplos do metro e o metro e entre o metro e os seus submúltiplos (quantos metros cabem num quilómetro; quantos milímetros cabem num metro; etc.) e realizam, sem dificuldade, conversões com as diferentes unidades de medida.

Relativamente ao perímetro, e de acordo com a análise dos registos de avaliação elaborados no âmbito das atividades desenvolvidas para a sua exploração (cf. Anexo AA p. 205), constata-se que a grande maioria dos alunos (87%) calcula, sem dificuldade, o perímetro de polígonos.

Por último, em relação à área, este foi um conteúdo abordado nas duas últimas semanas de intervenção, tendo sido desenvolvidas apenas duas atividades neste âmbito. Segundo a análise dos registos efetuados (cf. Anexo AA, p. 206), é possível concluir que todos os alunos chegaram à fórmula da área de retângulos e a aplicam com sucesso; contudo, é nas relações entre as unidades de medida de área que surgem as suas dificuldades. Mais de metade da turma (68%) revela dificuldades em identificar quantos dm^2 cabem num m^2 , quantos cm^2 cabem num m^2 , etc., sendo, portanto, necessário continuar a explorar-se este conteúdo.

A média global da turma na ficha de avaliação sumativa, que incidiu nestes conteúdos, foi de 87%. Contudo, as conversões com unidades de medida de área não foram abordadas nesta ficha.

6.1.3. Estudo do Meio

Ao longo do período de intervenção, os alunos desenvolveram os seguintes projetos: solos e rochas; formas de relevo e recortes da costa; Brasil; futebol; Jogos Olímpicos; pintores famosos.

Com base na análise dos registos de avaliação elaborados ao longo das fases de execução dos projetos e da sua comunicação (cf. Anexo BB, pp. 207-209), conclui-se que o seu desempenho foi muito positivo.

Todos os alunos foram avaliados, através de uma ficha de trabalho, no conteúdo das formas de relevo e recortes da costa, embora só um pequeno grupo tenha desenvolvido o projeto deste tema. Contata-se, a este respeito, que a generalidade dos alunos atingiu os objetivos definidos, identificando formas de relevo e recortes da costa, embora tenham revelado maior dificuldade na identificação dos recortes da costa (cf. Anexo BB, p. 209).

A ficha de avaliação sumativa incidiu em conteúdos abordados no período anterior – plantas e animais – mas, também nos conteúdos dos solos e rochas, formas de relevo e recortes da costa. A média global da turma foi de 89%.

Para além de tudo isto, as competências de trabalho de projeto foram, também, desenvolvidas, nomeadamente as que se relacionam com a pesquisa e tratamento de informação, em virtude do trabalho realizado no âmbito dos métodos de estudo (técnicas de localização, seleção e organização da informação) (cf. 6.2.).

6.1.4. Expressões Artísticas e Motora

Relativamente à Expressão Plástica, a avaliação incide nos projetos em que esta foi mobilizada e na utilização do diário gráfico, que consiste num caderno de folhas brancas, no qual os alunos podem fazer produções artísticas livres e diversas (desenhos, pinturas, colagens, etc.). Conclui-se, a partir da análise dos dados (cf. Anexo CC, p. 210), que os alunos dominam técnicas de construção de maquetes com recurso à pasta de papel, o que foi visível através da construção de planetas, no âmbito do projeto do Sistema Solar, e da construção de uma montanha, no âmbito do projeto das formas de relevo e recortes da costa. Para além disso, todos utilizam o diário gráfico pelo menos uma vez por semana, realizando, adequadamente, desenhos à vista e representando a figura humana. Para além disso, todos conhecem

e utilizam diferentes materiais de pintura (guaches, aguarela, lápis de cor, lápis de pastel seco e a óleo, canetas de feltro, etc.).

No que se refere à Expressão Motora, os alunos revelam uma grande competência motora. Através da análise dos dados (cf. Anexo CC, pp. 211-212), constata-se que a manipulação de raquetes e a sustentação da bola, assim como a natação, foram os domínios em que os alunos revelaram maior sucesso. O salto em comprimento e em altura foram modalidades exploradas ao longo deste período e constata-se que é no salto em altura que mais alunos revelam dificuldades (22%). Ao nível da ginástica, executam, sem dificuldades, cambalhotas à frente e à retaguarda, bem como o pino. Na patinagem, 22% dos alunos ainda revela dificuldades em deslizar, mantendo o equilíbrio. Por fim, é no futebol, nomeadamente no passe e receção da bola com a parte interna do pé, que mais alunos revelam dificuldade (26%), sendo isto verificável sobretudo nas raparigas.

Por último, em relação à Expressão Musical, o objetivo deste período foi a composição de uma canção (letra e melodia) para apresentação à comunidade educativa. Constata-se, segundo a análise dos dados (cf. Anexo CC, p. 212), que todos os alunos revelaram sucesso nesta tarefa, compondo uma letra original e cantando adequadamente a canção. Para além disso, demonstraram competências ao nível do acompanhamento rítmico da canção, que com batimentos corporais, quer com instrumentos. Da mesma forma, criaram uma coreografia adequada para a canção.

6.2. Avaliação do Projeto de Intervenção

A avaliação final permite avaliar a resposta à problemática identificada e, portanto, responder às questões-problema inicialmente colocadas.

Para esta avaliação do P.I., ter-se-á em consideração a análise das grelhas de avaliação dos objetivos gerais, preenchidas semanalmente e presentes no portefólio de avaliação (cf. Anexo J, pp. 92-165). Incidir-se-á, essencialmente, na comparação dos dados das grelhas de avaliação da segunda semana de intervenção com os dados das grelhas de avaliação da última semana de intervenção.

O objetivo geral “Desenvolver a competência literária” será avaliado no ponto seguinte do relatório (cf. 6.2.1.), dado o seu destaque neste trabalho.

No que diz respeito ao objetivo geral “Melhorar as competências de comunicação oral”, pretende-se avaliar a participação oral e a realização de apresentações orais formais.

Através da análise dos dados recolhidos (cf. Anexo DD, pp. 213), constata-se que a participação oral sofreu uma evolução positiva da segunda semana para a última semana de intervenção. Na última semana de intervenção, já 74% dos alunos participavam na sua vez, solicitando a palavra para o efeito, e 87% produziam comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo. É, de facto, na pertinência dos comentários que se regista a maior progressão, uma vez que, na segunda semana de intervenção, apenas 48% dos alunos fazia comentários pertinentes, sendo que os restantes eram bastante repetitivos no conteúdo dos seus comentários nos momentos de Conselho de Cooperação, Apresentação de Produções e Balanço do Dia.

Relativamente às apresentações orais formais, foi possível implementar estratégias de planificação com dezassete alunos. Ao longo do período de intervenção, não houve nenhum aluno que tivesse realizado mais do que uma apresentação oral formal, pelo que não se procede a uma comparação, mas sim a uma análise dos dados das apresentações orais formais na sua totalidade. Conclui-se, a partir desta análise (cf. Anexo DD, p. 214), que todos os alunos passaram a introduzir aquilo que iriam apresentar, fazendo um breve sumário antes de exporem as informações. A utilização do suporte construído (*PowerPoint* ou cartaz) foi feita de forma adequada por 94% dos alunos, que o mobilizaram para ilustrar aquilo que diziam e não se limitaram a ler as informações nele contidas. Relativamente à coerência do discurso, 77% dos alunos apresentaram um discurso coerente e estruturado.

O objetivo “Desenvolver competências de escrita” decompõe-se em três objetivos específicos: “melhorar a ortografia”; “diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos”; e “planificar e rever textos”.

A dimensão ortográfica foi aquela em que mais se investiu no âmbito do desenvolvimento de competências de escrita. De acordo com a análise das grelhas de avaliação (cf. Anexo EE, pp. 215-216), verifica-se, da segunda para a última semana de intervenção, uma evolução positiva, dando os alunos menos erros em todos os tipos de erro trabalhados. Em média, 72% dos alunos, na segunda semana, acertou as palavras do ditado (estas palavras foram selecionadas, tendo em conta o tipo de

erro trabalhado); na última semana, este valor subiu para 93%. Destaca-se que as palavras do ditado da segunda semana considerado para esta análise tinham sido, já, alvo de explicitação de regras e de implementação de estratégias de exposição visual, daí que se verifique uma média bastante satisfatória de alunos que melhoraram a sua competência ortográfica. Registou-se, sempre, uma notória evolução do primeiro para o segundo ditado realizado semanalmente, tal como se pode observar no Anexo EE (pp. 217-218) e nas reflexões presentes no portefólio de avaliação a este respeito (cf. Anexo J, pp. 114-115; pp. 126-127; p. 138; pp. 147-148; e pp. 160-161). Por último, salienta-se que foi no respeito pela acentuação das palavras que o progresso dos alunos foi mais significativo (48% dos alunos respeitavam, na segunda semana, as regras de acentuação; 96% respeitavam, na última semana, estas regras).

Relativamente à diversificação autónoma dos géneros textuais, houve, também, uma evolução positiva. Constata-se que, na segunda semana, 48% dos alunos diversificaram os géneros textuais, produzindo, para além de histórias/contos, poemas, retratos e autorretratos (cf. Anexo EE, p. 215 e p. 219; e Anexo J, p. 108); por sua vez, na última semana, 65% alunos diversificaram os géneros textuais, produzindo notícias, cartas, receitas, poemas e exposições escritas (cf. Anexo EE, p. 215 e p. 219; e Anexo J, p. 164).

Também no que se refere à planificação e revisão de textos se registou uma melhoria. Uma vez que, na última semana de intervenção, todos os alunos planificaram e reviram um texto de forma orientada, através da produção coletiva de um artigo de opinião, a análise dos dados para este objetivo específico incide na comparação entre a segunda e a sexta semana de intervenção (cf. Anexo EE, p. 215 e p. 220). Verificou-se que, na segunda semana, nenhum aluno planificou textos e apenas um reviu, ao passo que, na sexta semana, 52% planificaram textos (metade dos quais recorrendo aos “Story Cubes”⁵) e 30% reviu textos.

Por último, o objetivo “Desenvolver métodos de estudo” desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: “gerir o trabalho durante o TEA”; “localizar e selecionar informação”; e “organizar a informação”.

Quanto à gestão do trabalho em TEA, a análise dos dados recolhidos (cf. Anexo FF, pp. 221-222) permite concluir que se registou uma melhoria significativa da

⁵ Conjuntos de cubos com personagens, objetos, espaços, ações, etc., que podem ser utilizados para a elaboração de histórias, estimulando a imaginação e auxiliando na organização das ideias.

segunda semana para a última semana de intervenção. Na segunda semana, apenas 17% dos alunos distribuíram as tarefas de forma equilibrada, ao passo que, na última semana, 78% dos alunos foram capazes de o fazer.

As técnicas de localização e seleção da informação parecem ter sido interiorizadas pelos alunos, uma vez que, na segunda semana, 52% localizaram e selecionaram informação pertinente de um texto e, na última semana, registou-se uma subida de 52% para 96% dos alunos (cf. Anexo FF, p. 221 e p. 223).

Por último, houve, também, uma melhoria na utilização de técnicas de organização da informação. Visto que o ensino explícito destas técnicas, nomeadamente dos esquemas, se verificou apenas na quinta semana de intervenção, a avaliação incidirá na comparação dos dados desta semana com os dados da última semana. Consta-se que, na quinta semana, 65% dos alunos organizaram corretamente a informação num esquema. Por seu turno, na última semana, este número subiu para os 91% (cf. Anexo FF, p. 221 e p. 223). Destaca-se, ainda, que, na quinta semana, o exercício de organização da informação num esquema foi bastante orientado, uma vez que foi dada a estrutura do esquema. Já na última semana, o exercício de organização da informação assumiu um carácter livre, tendo sido os alunos a definir a estrutura do esquema, com base na informação que tinham de organizar, e, portanto, tratou-se de um exercício mais complexo.

Posto isto, conclui-se que se registou uma evolução positiva em todos os objetivos gerais orientadores do P.I., evolução esta que se encontra sistematizada no Anexo GG (cf. p. 224). Esta avaliação permite, portanto, dar uma resposta às questões-problema colocadas inicialmente:

- Como melhorar as competências de comunicação?

O professor assume uma acentuada importância enquanto modelo de comentários. Neste grupo de alunos, constatou-se que os comentários feitos pelo adulto eram interiorizados pelos alunos, que os reproduziam, permitindo, assim, a diversificação do conteúdo dos seus comentários.

Para o sucesso das apresentações orais formais, foi essencial definir, conjuntamente com os alunos, os objetivos da sua comunicação. A partir dos objetivos definidos, procedeu-se à sua planificação, incidindo-se na estruturação e treino do discurso de cada elemento e na utilização do suporte construído como forma de enriquecer o discurso.

- Como desenvolver as competências de escrita?

As estratégias associadas à rotina de ditado semanal revelaram-se muito pertinentes: explicitação de regras ortográficas e exposição dos alunos à forma escrita da palavra.

Para a diversificação dos géneros textuais produzidos, é essencial que os alunos conheçam as características dos géneros. Embora não se tenham, como seria desejável, abordado explicitamente esses géneros, os cartazes construídos com a sua estrutura, assim como as tabelas de registo dos géneros produzidos pelos alunos semanalmente, revelaram-se estratégias com um impacto positivo.

Os subprocessos de planificação e revisão textual devem, também, ser ensinados explicitamente, o que foi possível fazer com alguns alunos, que, autonomamente, passaram a utilizá-los no processo de escrita. Isto permitiu que os seus textos se apresentassem com uma melhor organização de ideias.

- Como auxiliar os alunos no desenvolvimento de métodos de estudo?

A apresentação de técnicas de organização do conhecimento é essencial para que os alunos conheçam formas de estudar. Neste sentido, revelou-se essencial, sobretudo, a exploração da dimensão do ler para aprender, nomeadamente o ensino explícito de técnicas de localização, seleção e organização da informação. Acredita-se que, a partir do conhecimento destas técnicas, os alunos poderão, futuramente, mobilizá-las para o seu estudo.

6.2.1. Avaliação das estratégias implementadas para a promoção do desenvolvimento da competência literária

De forma a avaliar o impacto das estratégias implementadas no âmbito do desenvolvimento da competência literária, analisar-se-ão, nesta secção, os seguintes aspetos: comentários dos alunos aos textos lidos; utilização do Caderno de Leituras; comparação entre as produções iniciais e as produções finais do artigo de opinião, sendo esta comparação que merecerá maior destaque.

No que se refere aos comentários dos alunos aos textos lidos, após os momentos de leitura, conclui-se que o seu conteúdo se foi diversificando consoante o livro lido (cf. Anexo HH, p. 225, Anexo V, pp. 182-183).

De uma forma geral, e de acordo com a Figura 1, as ilustrações foram o tópico mais comentado pelos alunos ao longo dos momentos de leitura, seguindo-se as atitudes e valores das personagens.

	Opinião (gostei/não gostei)	Justificação	Ilustrações	Design gráfico	Atitudes e valores das personagens	Mensagem da história	Habilidades do autor	Outros
2ª Semana	23	20	11	0	10	2	1	2
3ª Semana	18	16	9	9	9	7	4	3
4ª Semana	12	12	7	4	8	4	3	1
5ª Semana	19	18	15	5	5	4	14	7
7ª Semana	18	18	11	1	8	1	8	4



Figura 1. Conteúdo dos comentários dos alunos aos textos lidos semanalmente.

Na segunda semana, as ilustrações e as atitudes e valores das personagens foram os dois tópicos que os alunos mais comentaram. De facto, o livro selecionado para o momento de leitura, “Perdido e Achado”, de Oliver Jeffers, era propício a que se comentassem estes dois tópicos (cf. Anexo V, pp. 182-183). Surgiram comentários como “as ilustrações são giras, porque têm cores frias e cores quentes” (B.V.) e “a atitude do menino foi muito boa, porque, primeiro, ajudou o pinguim e, na segunda parte, percebeu que ele estava a sentir-se sozinho e voltou atrás para o ir buscar” (M.F.) (cf. Anexo J, p. 103).

Na terceira semana, leu-se o “OINC! A História do Príncipe Porco”, de Isabel Minhós Martins. Os tópicos mais comentados foram as ilustrações, o *design* gráfico e as atitudes e valores das personagens, registando-se comentários como “as ilustrações são mais reais do que as do livro da semana passada” (V.S.), “as páginas têm todas muita cor e letras deitadas” (B.V.) e “o porco matou para não ser morto, mas podia fazer de outra forma” (R.P.) (cf. Anexo J, p. 116).

Na quarta semana, o livro lido foi “A árvore generosa”, de Shel Silverstein, A história é, efetivamente, propícia a que se reaja às atitudes das personagens, tendo sido este o tópico mais comentado pelos alunos, seguido das ilustrações. Destacam-se comentários como “a árvore deu tudo o que tinha para ver o menino feliz” (Ric.), “a árvore deu as suas partes mas o menino não pediu, pediu um barco, por exemplo” (M.F.) e “há pouco texto, mas as ilustrações fazem perceber-se tudo muito bem” (M.G.) (cf. Anexo J, p. 122). Houve, também, quem interpretasse a mensagem da

história, afirmando que a árvore cumpre o papel de mãe que faz tudo pelo filho e que se deve valorizar os pais.

Na quinta semana, leram-se “O incrível rapaz que comia livros”, de Oliver Jeffers, e “Catatuas”, de Quentin Blake, com o intuito de se comparar a relação texto-imagem nos dois livros. As ilustrações foram, naturalmente, o tópico mais comentado, uma vez que se incentivou, antes da leitura, os alunos a prestarem-lhes atenção. “Nas catatuas as ilustrações são mais importantes, porque se as ilustrações não estivessem no livro, podíamos pensar que as catatuas não estavam mesmo nos sítios onde o professor procurava” (Ric.) foi um dos comentários feitos às ilustrações. Embora se tivesse sugerido que dessem destaque, nestas leituras, às ilustrações, os alunos não se limitaram a comentar esse tópico, o que revela que interiorizaram os aspetos que se podem comentar num texto literário. As habilidades do autor foram outro tópico muito comentado, surgindo observações como “o autor teve uma ideia muito boa, porque é como se nós também participássemos na história” (Vi.) (cf. Anexo J, p. 133). O *design* gráfico foi também referenciado no livro “O incrível rapaz que comia livros”, através de afirmações que salientavam a sua originalidade, pelo facto de o texto, por vezes, surgir dentro das próprias ilustrações. Para além disso, verificou-se uma referência de intertextualidade, tendo sido estabelecida uma relação de semelhança entre este último livro e o livro “Leónia devora os livros”.

Na sétima semana, o livro lido foi “Olivia”, de Ian Falconer. Mais uma vez, as ilustrações foram o tópico mais comentado, seguindo-se as atitudes e valores das personagens e as habilidades do autor. São exemplos de comentários: “as ilustrações são básicas porque só têm vermelho e preto”, “as ilustrações estão relacionadas com o texto”, “a Olivia tem muita graça e é persistente”, “o autor teve uma ideia original, pôr quadros de pintores famosos no museu que a Olivia visitou” (cf. Anexo J, p. 159).

Em suma, e como se pode verificar no Anexo V (cf. pp. 182-183), o conteúdo dos comentários dos alunos coincidiu com os objetivos de leitura definidos para cada livro selecionado, tendo os alunos captado bastante bem os aspetos que seriam pertinentes comentar em cada texto. Para além disso, interiorizaram muito bem os tópicos definidos em conjunto, havendo sempre alguma diversidade de tópicos comentados em cada leitura, como se verifica na Figura 1.

Relativamente ao Caderno de Leituras, verificou-se uma média de dois registos por aluno, ao longo de quatro semanas, tal como se observa na Figura 2.

Caderno de Leituras																							
	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.
2.ª Semana	Não Observado																						
3.ª Semana	Não Observado																						
4.ª Semana		*	*			*		*			*		*	*	*					*	*		
5.ª Semana	*	*			*		*	*	*	*	*	*	*	*	*								*
6.ª Semana			*	*	*	*				*		*	*		*	*		*	*	*	*		*
7.ª Semana		*	*	*	*	*		*	*	*		*			*	*	*		*	*	*	*	*
Total de registos	1	3	3	2	3	3	1	3	2	3	1	4	2	1	4	3	1	1	2	3	2	1	3
Total de registos da turma	52																						
Média de registos por aluno	52 : 23 ≈ 2,3 ≈ 2																						

Figura 2. Número de registos no Caderno de Leituras por semana.

Salienta-se que os Cadernos de Leituras foram apenas introduzidos no decorrer da quarta semana de intervenção, pelo que houve, apenas, quatro semanas para avaliar a sua utilização. Uma vez que, anteriormente à introdução deste material, os momentos de leitura semanais já haviam sido implementados, as reações dos alunos no Caderno de Leituras foram, desde o início, fundamentadas (cf. Anexo II, pp. 226-227), não se tendo verificado as reações simples e emotivas que Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) e Giasson (2008) referem (cf. 3.3.1.3).

Na maioria dos casos em que os alunos realizaram mais do que um registo, verificou-se, a partir da observação dos cadernos, que do primeiro para o último houve um aumento do número de argumentos mobilizados para a fundamentação da opinião acerca do livro. Para além disso, registou-se o caso de uma aluna que elaborou um registo com a estrutura de um artigo de opinião (cf. Anexo II, p. 227).

A respeito do artigo de opinião, procedeu-se à comparação das produções iniciais com as produções finais (cf. Figura 3). Consideraram-se, para esta comparação, as produções de apenas vinte e um dos vinte e três alunos, visto que dois alunos não fizeram a produção final.

Salienta-se que a produção inicial foi sobre o livro “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa, e a produção final foi sobre o livro “OINC! A história do príncipe-porco”, de Isabel Minhós Martins.

Indicadores de Avaliação		Produção Inicial		Produção Final	
		Nº alunos	%	Nº alunos	%
ESTRUTURA	Dá um título ao artigo.	5	24%	21	100%
	Apresenta o título do livro.	5	24%	21	100%
	Apresenta o título do livro no primeiro parágrafo.	1	5%	15	71%
	Apresenta o autor do livro.	2	10%	21	100%
	Apresenta o autor do livro no primeiro parágrafo.	1	5%	21	100%
	Apresenta um breve resumo do livro.	8	38%	20	95%
	Apresenta um breve resumo do livro no segundo parágrafo.	1	5%	19	90%
	Apresenta a sua opinião sobre o livro.	17	81%	20	95%
	Apresenta a sua opinião sobre o livro no terceiro parágrafo.	1	5%	18	86%
	Utiliza estruturadores discursivos para apresentar a sua opinião.	2	10%	20	95%
	Apresenta os tópicos que vão ser comentados.	0	0%	16	76%
	Apresenta os tópicos que vão ser comentados no terceiro parágrafo.	0	0%	15	71%
	Utiliza estruturadores discursivos para apresentar a lista de tópicos que vão ser comentados.	0	0%	16	76%
	REAÇÃO AO TEXTO	Comenta as ilustrações.	5	24%	16
Comenta a mensagem da história.		2	10%	6	29%
Comenta as atitudes e valores das personagens.		2	10%	8	38%
Comenta o design gráfico do livro.		0	0%	9	43%
Comenta as habilidades do autor.		14	67%	10	48%
Comenta outros tópicos.		6	29%	0	0%
Desenvolve os argumentos apresentados.		6	29%	17	81%
ESTRUTURA	Existe um parágrafo para cada argumento.	2	10%	16	76%
	Utiliza estruturadores discursivos para introduzir os argumentos.	1	5%	18	86%
	Faz uma apreciação global do livro.	1	5%	19	90%
	Faz uma apreciação global do livro no último parágrafo.	1	5%	18	86%
	Utiliza estruturadores discursivos para fazer a apreciação global do livro.	0	0%	16	76%

Figura 3. Comparação geral entre as produções iniciais e finais do artigo de opinião.

Como se constata, houve uma melhoria significativa das produções iniciais para as produções finais. Analisar-se-ão os aspetos referentes à estrutura do artigo de opinião; os estruturadores discursivos utilizados; e, por último, as reações dos alunos ao texto lido, nomeadamente, as características dos argumentos mobilizados.

De uma forma geral, relativamente aos elementos que devem constar no artigo, todas as produções finais apresentam título e todos os alunos apresentaram, no seu texto, o título e o autor do livro sobre o qual incide a produção final. Contudo, nem todos os alunos que apresentam os elementos do artigo (título do artigo, título e autor do livro, resumo do livro, opinião sobre o livro, apresentação da lista de tópicos que vão ser comentados, apreciação global) os apresentam no parágrafo devido.

Ainda assim, a percentagem de alunos que cumpre a estrutura explorada através da sequência didática é bastante satisfatória (cf. Figura 4).

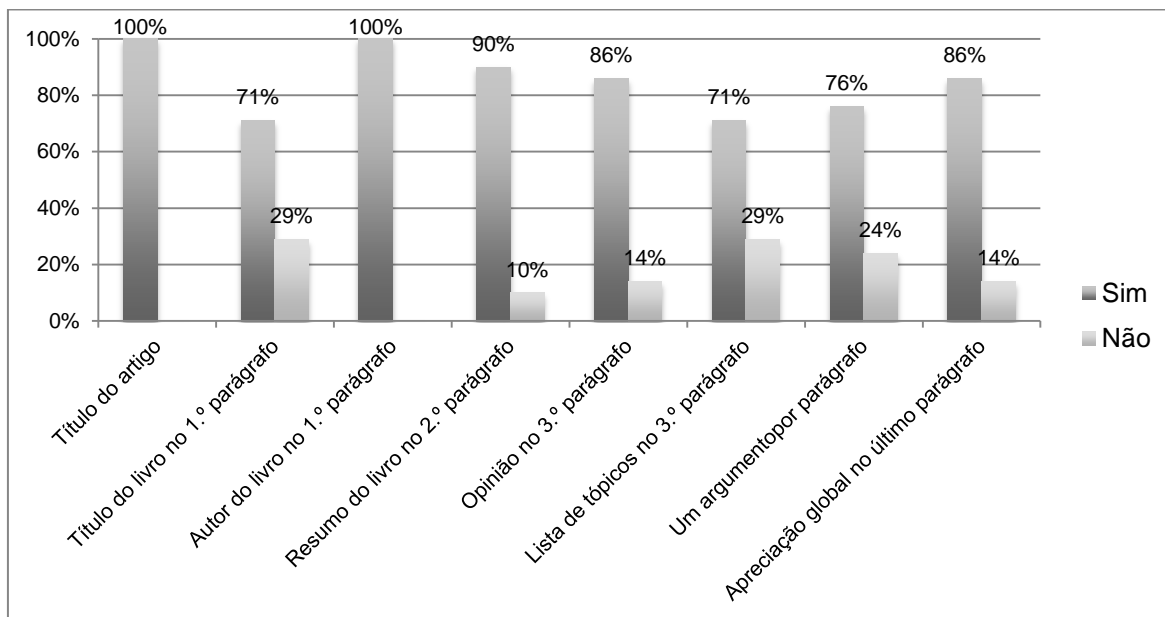


Figura 4. Cumprimento da estrutura do artigo de opinião.

Foi, como se observa na Figura 4, o cumprimento da apresentação do título do livro no 1.º parágrafo e da apresentação da lista de tópicos a comentar no 3.º parágrafo que causaram dificuldades a mais alunos, mas, ainda assim, 71% cumpriram estes dois aspetos da estrutura do artigo. Relativamente à apresentação do título do livro no 1.º parágrafo, os que não o fizeram deve-se ao facto de terem utilizado o título do livro como título do artigo, o que fez com que não sentissem a necessidade de voltar a apresentar o título do livro no 1.º parágrafo.

No que se refere à utilização de estruturadores discursivos, é visível, na Figura 5, que houve um aumento muito significativo do número de alunos a utilizarem-nos para apresentarem a sua opinião, a lista de tópicos a serem comentados, para introduzirem argumentos e para apresentarem a apreciação global do livro.

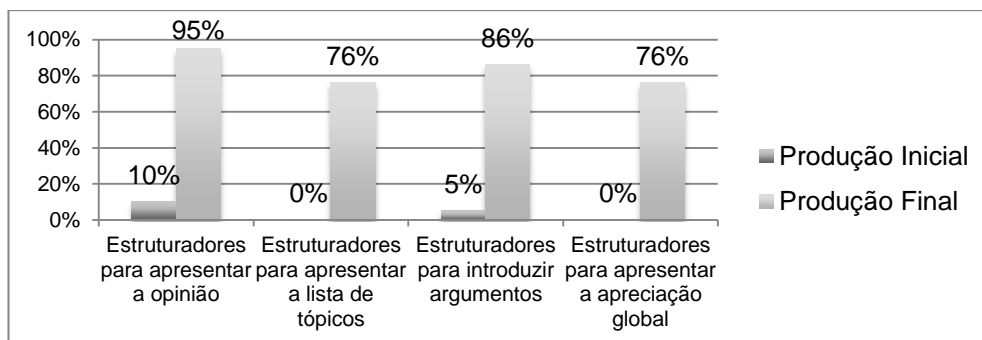


Figura 5. Comparação da utilização de estruturadores discursivos nas produções inicial e final.

A figura que se segue (cf. Figura 6) ilustra os estruturadores discursivos utilizados na produção final para os diferentes fins anteriormente mencionados.

Estruturadores discursivos utilizados para:	Frequência absoluta	
Apresentar a opinião pessoal sobre o livro	Na minha opinião	18
	A meu ver	1
	Do meu ponto de vista	1
Apresentar a lista de tópicos que vão ser comentados	Em primeiro lugar	11
	Primeiramente	3
	Em segundo lugar	4
	Em terceiro lugar	2
	De seguida	4
	Segundamente	1
	Seguidamente	2
	Por último	3
	Por fim	2
	Finalmente	1
Introduzir os argumentos	Em relação a	16
	Relativamente a	9
	Quanto a	6
	No que diz respeito a	2
	A respeito de	1
	No que se refere a	1
	Em primeiro lugar	2
	Primeiramente	1
	Em segundo lugar	3
	Em terceiro lugar	1
Apresentar a apreciação global sobre o livro	Em suma	9
	Concluindo	3
	Em conclusão	2
	Resumindo	2

Figura 6. Estruturadores discursivos utilizados na produção final

Conclui-se que “na minha opinião” foi o estruturador mais utilizado para introduzir a opinião sobre o livro lido.

Para introduzir o primeiro tópico a ser comentado, “em primeiro lugar” foi o estruturador mais utilizado e “em segundo lugar”, “de seguida” e “por último” foram os mais utilizados para apresentar os restantes tópicos.

Para a introdução dos argumentos, verificou-se o predomínio do estruturador “em relação a”, seguido de “relativamente a” e “quanto a”. Alguns alunos utilizaram os estruturadores “em primeiro lugar”, “primeiramente”, “em segundo lugar” e “em terceiro lugar” para introduzirem os argumentos, o que, embora não tenha sido o explorado através do laboratório gramatical da sequência didática, não deixa de ser adequado.

Por último, para a apresentação da apreciação global do livro, “em suma” foi o estruturador mais utilizado.

Em relação aos argumentos mobilizados para a fundamentação da opinião acerca do livro, verifica-se, a partir da Figura 3, que as ilustrações e as habilidades do autor foram os dois tópicos mais comentados tanto na produção inicial como na final.

Contudo, as ilustrações foram comentadas, na produção final, por mais 52% de

alunos do que na produção inicial; já as habilidades do autor, foram comentadas, na produção inicial, por mais 19% de alunos do que na produção final.

O número de alunos que comentaram o *design* gráfico subiu de 0% para 43% e a mensagem da história e as atitudes e valores das personagens foram, também, comentadas, na produção final, por um número bastante mais significativo de alunos.

Por sua vez, na produção inicial, 29% dos alunos fez comentários cujos conteúdos não se inseriam em nenhum dos tópicos definidos (ex.: “na minha infância a minha professora lia esse livro sempre”; “a minha parte preferida do livro foi...”); na produção final, não houve nenhum aluno que fizesse este tipo de comentários, o que se poderá justificar pelo facto de se encontrarem numa fase de aquisição da capacidade de reagir aos textos, sentindo necessidade de recorrerem aos tópicos definidos em conjunto.

Para além do conteúdo dos argumentos, constata-se, ainda através da Figura 3, que, na produção inicial, apenas 29% dos alunos desenvolveu os seus argumentos, ao passo que, na produção final, este número subiu para 81%, o que poderá ser indício de que se verificou um progresso na sua capacidade de apreciar os textos de forma reflexiva e fundamentada. Encontram-se, na Figura 7, alguns exemplos de argumentos apresentados pelos mesmos alunos nas produções inicial e final.

Produção Inicial	Produção Final
"Gostei da conclusão, desenvolvimento, introdução." (J.C.)	"As ilustrações são giras e fazem acordo com o que o texto diz." (J.C.)
"Na minha opinião, "A girafa que comia estrelas" é um livro criativo." (J.R.)	"Relativamente às habilidades do autor, este conseguiu descrever muito bem como era o príncipe-porco e o que ele adorava fazer." (J.R.)
"Gostei da criatividade e das ilustrações." (M.F.)	"Em relação à mensagem da história transmite a ideia de que o verdadeiro amor não pode ser uma pessoa qualquer. E antes de namorarmos com ela temos de a conhecer de uma ponta a outra." (M.F.)
"Acho que o livro é criativo e tem boas ilustrações." (R.B.)	"Em relação às personagens gostei muito da atitude do porco, quando ele descobriu o verdadeiro amor." (R.B.)
"Para mim tem introdução, desenvolvimento e conclusão" (B.V.)	"No que diz respeito ao design gráfico acho que fica bem as letras grandes que também ajudam a perceber o texto. As páginas às cores também são criativas." (B.V.)

Figura 7. Comparação de argumentos mobilizados pelos mesmos alunos nas produções inicial e final.

Podem ser vistos, no Anexo JJ (cf. pp. 228-231), alguns exemplos de produções finais do artigo de opinião.

Posto tudo isto, é, então, possível responder à pergunta orientadora do estudo: “Como promover a apreciação crítica de textos literários variados?”.

Primeiramente, considera-se que as três estratégias implementadas foram bastante adequadas para promover a apreciação crítica de textos literários.

Os momentos de leitura e discussão do texto literário surtiram o efeito desejado, pois, como se constata pela avaliação feita, permitiram a partilha e o confronto de reações de conteúdo diverso e muito pertinente.

O Caderno de Leituras teria sido uma estratégia com maior impacto se tivesse sido implementada mais cedo. Para além disso, a regra estipulada, segundo a qual os alunos teriam de fazer pelo menos um registo por semana, não foi cumprida pela grande maioria. Ainda assim, permitiu o treino da reação escrita aos textos lidos.

A produção final do artigo de opinião, por sua vez, permitiu avaliar as competências de escrita dos alunos, nomeadamente o respeito pela estrutura deste género e a utilização de estruturadores discursivos, e apreciação crítica do texto literário. Através dos dados apresentados, conclui-se que os alunos interiorizaram bastante bem a estrutura do artigo de opinião, tornando-se muito competentes na sua produção. Para além disso, e fruto dos momentos de discussão dos textos lidos, as suas apreciações do texto refletem uma boa capacidade de interpretação e de fundamentação de opiniões.

Desta forma, conclui-se que o objetivo do desenvolvimento da competência literária foi conseguido, sendo a tão pronunciada frase “gostei deste livro” sempre acompanhada de um “porque” revelador da capacidade de apreciação crítica de textos literários. Este trabalho deve, contudo, ser continuado, para que as interpretações dos alunos sejam cada vez mais desenvolvidas, as suas reações e apreciações cada vez mais críticas e a sua motivação para a leitura cada vez maior. Uma sugestão pertinente seria a de se incentivar a utilização do Caderno de Leituras de uma forma mais regular.

Por último, salienta-se que o impacto destas estratégias implementadas não se resumiu ao desenvolvimento da competência literária e das competências de escrita, mas, também, ao desenvolvimento de competências de comunicação oral, nomeadamente a diversificação do conteúdo dos comentários, que era algo em que os alunos revelavam alguma fragilidade. Foi visível, em alguns momentos de Apresentação de Produções, a extrapolação de comentários feitos nos momentos de leitura para a apreciação das produções dos colegas, por exemplo: “podias ter ilustrado o texto, para se perceberem melhor as ideias”; “acho que a ilustração que fizeste está boa, porque está relacionada com o texto”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de conceção e implementação do P.I. foi uma verdadeira experiência de aprendizagem, uma vez que permitiu a articulação de saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação inicial, procurando-se sempre, e acima de tudo, o respeito pelas características do grupo de alunos.

Como uma verdadeira experiência de aprendizagem que foi, não poderia deixar de ser um processo marcado por conquistas, mas, também, por alguns constrangimentos.

Em primeiro lugar, salienta-se o facto de, contrariamente ao habitual, o grupo de estagiárias ter sido constituído por três elementos. As três estagiárias desenvolveram o seu estudo neste contexto educativo, pelo que se verificou a implementação de estratégias diversas, em vários momentos semanais. Este facto, aliado à rigidez da agenda semanal dos alunos, na qual existem rotinas que não podem deixar de ser cumpridas, fez com que a implementação do Caderno de Leituras e da sequência didática fosse dificultada.

No que respeita ao Caderno de Leituras, e como já foi referido, a regularidade dos registos foi afetada, não sendo a regra do registo semanal cumprida pela grande maioria. Isto porque, a par deste registo, havia um vasto conjunto de tarefas que os alunos tinham de cumprir ao longo do TEA.

Relativamente à sequência didática, embora se previsse a sua exploração em três/quatro semanas, esta prolongou-se pelas sete semanas de intervenção, existindo, por vezes, intervalos de uma semana em que não existiu nenhum momento para a sua exploração. Tudo isto fez com que a sequência tivesse de ser adaptada: o módulo *Desconstruindo o artigo de opinião* foi explorado em grande grupo, perdendo-se, de certa forma, o carácter exploratório que lhe era inerente; o módulo *No conselho de cooperação*, que era dedicado à argumentação no oral, não foi cumprido; o módulo *À descoberta das expressões que servem para organizar o texto* foi realizado em pequenos grupos, durante o TEA, ao longo da última semana de intervenção, o que levou a que não sobrasse tempo para que alguns alunos o fizessem; o módulo da *Produção intermédia* assumiu o carácter de um texto coletivo, ao invés de um texto individual, no qual os alunos poderiam, autonomamente, treinar a produção de um artigo de opinião. Essencialmente, a exploração da sequência didática foi um processo mais orientado do que seria desejável, devido ao tempo disponível para o efeito.

Para além disso, e visto que as produções finais do artigo de opinião apenas foram recolhidas após o final do período de intervenção, não foi possível, tanto quanto seria desejável, criar circuitos de divulgação dos textos dos alunos. Considera-se que teria sido muito pertinente a criação de um contexto significativo de promoção dos seus escritos. Como sublinha Silva (2008), “os textos devem ser postos a circular como forma de divulgação e valorização dos mesmos e implicitamente do próprio autor” (p. 18). Um artigo de opinião produzido por uma aluna em TEA foi divulgado no jornal de uma outra turma, mas, indubitavelmente, o desejável seria a divulgação do artigo coletivo ou das produções finais dos alunos nesse jornal, o que não foi, de todo, possível.

Também como consequência das múltiplas rotinas do grupo e das diversas estratégias implementadas, quer para a consecução dos objetivos gerais da intervenção, quer para o desenvolvimento dos três estudos das estagiárias, a abordagem do Teatro foi impossibilitada. Detetou-se, como fragilidade do contexto, a ausência de um tempo semanal dedicado ao Teatro e, portanto, considerou-se, inicialmente, que seria importante promover algumas sessões, nomeadamente em articulação com os projetos de Estudo do Meio. Contudo, lamentavelmente, o tempo disponível e as prioridades definidas não permitiram esta prática.

Apesar de todos estes constrangimentos, o período de intervenção foi, sem dúvida, pautado por grandes experiências de aprendizagem a nível pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, acredita-se que se verificou o desenvolvimento de competências de gestão do grupo. Considera-se que, de facto, se conseguiu progredir a este nível, sobretudo pela crescente descontração e assertividade que se foram adquirindo.

A par deste aspeto, destaca-se a importância que este período teve para o desenvolvimento de competências de monitorização do processo de ensino-aprendizagem, assim como para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática. A avaliação formativa e a reflexão devem, sem dúvida, ser práticas constantes, no sentido de se adequar a intervenção às características do grupo e de cada aluno, enquanto ser individual. Neste contexto, o portefólio de avaliação foi uma estratégia importante, por ter permitido a reflexão sobre as estratégias implementadas e sobre as aprendizagens dos alunos.

Também o ambiente vivido com e entre os docentes da instituição foi um exemplo de cooperação, de partilha e de reflexão sobre práticas, ambiente este do qual se acredita que tanto professores como alunos têm muito a beneficiar.

A observação dos comportamentos dos alunos em rotinas tão pertinentes como o Conselho de Cooperação, a Apresentação de Produções e o jogo “A Aventura na Cidade” conduziram à certeza de que a aprendizagem baseada em estruturas de cooperação, princípios de participação democrática e circuitos de comunicação é, seguramente, uma aprendizagem significativa, que extravasa os conteúdos curriculares e promove, indubitavelmente, a formação integral dos alunos.

Por último, a oportunidade de se experienciarem os princípios pedagógicos que se defendem é muito gratificante. Uma das maiores aprendizagens que se retira deste período de intervenção, bem como de todo o percurso de formação inicial, prende-se com o facto de a gestão do currículo e as questões de tempo que lhe são inerentes não deverem fazer com que o professor abandone as metodologias e as estratégias que acredita serem as mais vantajosas para os seus alunos. Afinal, mesmo que estas estratégias impliquem despende de mais tempo, este tempo nunca pode ser considerado tempo despendido se os alunos efetivamente beneficiarem dele.

Por tudo isto, este foi um período que terá, certamente, um impacto positivo no futuro profissional, sendo importante sublinhar que, embora a formação inicial se encontre a terminar, a formação de um professor é um processo permanente. Desta forma, em contexto de prática profissional, espera-se poder mobilizar as aprendizagens até aqui adquiridas, sem nunca se descuidar a importância da dimensão reflexiva e da partilha e atualização dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Alonso, L. (2002). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 109-120. Lisboa: Edições Colibri.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e Relevância Curricular. In Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (Eds.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Almedina.
- Arisco (2009). Projetos - Aventura na Cidade. Consultado a 19 de junho de 2016, em <http://www.arisco-ipss.org/aventura>
- Azevedo, F. (Coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011) *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). O ensino da escrita – a dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Blake, Q. (2009). *Catatuas*. Lisboa: Caminho.
- Boff, B. M. O., Köche, S. V. & Marinello, F. A. (2009). O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 7(13), 1-12
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora,
- Buescu, H.C., Morais J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, L. & Semana, S. (2013). Um plano de aula. *Educação e Matemática*, 121. Lisboa: APM.

- Cassany, D. (1998). Expresión oral. In D. Cassany, M. Luna & G. Sans, *Enseñar Lengua* (pp. 134-192). Barcelona: Graó.
- Costa, B. C. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 95-111). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Educare.pt (s.d.). O Movimento da Escola Moderna. Consultado a 19 de junho de 2016, em <http://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=11939>
- Falconer, I. (2000). *Olívia*. Lisboa: Editorial de Notícias.
- Fillola, A. M. (2004). *La educación literaria – bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giasson, J. (2008). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Jeffers, O. (2009). *O incrível rapaz que comia livros*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Jeffers, O. (2010). *Perdido e Achado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Marques, C. (2013). O jogo escolar como estratégia de enquadramento da argumentação oral formal, *Palavras*, 42-43.
- Martins, I. M. (2011). *OINC! A história do príncipe porco*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Movimento da Escola Moderna (s.d.). Modelo Pedagógico. Consultado a 4 de junho de 2016, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, volume 11, 77-98.
- Peixoto, F. (1993). Bruner – A Importância da Educação. *Caderno de Educação de Infância*, 26, 4-7.
- Pinto, J. (2010). Portfólio: uma moda ou um processo em potencialidades na Educação/Formação. In Pinto, J., Santos, L. & Rodrigues, R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. Lisboa: IEFP.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C.(Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosário, P. S. L. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: ESELx, Edições CIED.
- Silva, E. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências em língua: Percursos didácticos*. Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- Silva, E. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educativos. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 116-131). Lisboa: CIED.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E., Pereira, S., Sinfrósio, A., Santos, A.-S., Correia, F. P., Silva, F., ... Pereira, S. (2015). Viagens de ida e volta: do CEL à literatura. In VV.AA., *Literatura e Gramática: Um diálogo infinito*. Lisboa: APP.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Oral*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétil” não identificado. In *Actas 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.
- Silverstein, I. (2008). *A árvore generosa*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, O. C. & Gonçalves, C. (2012). Ler e escrever: percursos de aprendizagem. In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à orientadora cooperante

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<p>Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial e anônimo dos dados.</p> <p>Pedir autorização para gravar.</p>
A orientadora cooperante	- Conhecer o entrevistado como professor	<p>Existe uma adequação da sua prática aos grandes princípios estruturadores do Projeto Educativo?</p> <p>Sim, naturalmente e o Projeto Educativo aqui nós baseamo-nos muito na Pedagogia Inaciana, que tem um paradigma muito próprio e que tem um princípio básico que se chama a “cura personalis”, que vai muito ao encontro da nossa diferenciação pedagógica, de olhar para cada aluno como um ser único, com necessidades, com potencialidades e tentar agarrar nisso. Depois, as atividades, a própria experiência de aprendizagem passa muito pela experiência reflexão-ação, é um princípio inserido num contexto, naturalmente, mas em que eles experienciam, depois refletem para poderem aplicar novamente a seguir. Portanto, há sempre muita reflexão, eles têm muita consciência do processo, do percurso que vão fazendo, quer ao nível de aprendizagens, sempre associada à avaliação. E pronto, depois o colégio, como é humanista cristão, está muito ligado à parte da formação pessoal, da formação humana, portanto a formação humana não cai aqui “ah agora vamos ter uma aula de formação humana”. Não, apesar de termos esse tempo, é uma coisa muito transversal e que é feita ao longo de tudo e o nosso grande objetivo é que eles interiorizem mesmo com as dinâmicas e depois com as sessões que vão tendo de formação humana, que depois consigam fazer um paralelismo para a vida e aplicar. E eu acho que faz muito sentido para eles.</p> <p>Quais as estratégias que considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?</p> <p>Então, acho que é fundamental eles terem conhecimento daquilo que fazem. Acho que a gestão cooperada de tudo o que fazemos é uma mais-valia, porque eles realmente ficam muito mais comprometidos e percebem que é um caminho que temos que fazer todos, não sou eu que chego lá e digo “olha agora vamos fazer isto”. As coisas são muito negociadas, naturalmente com a nossa orientação e não é uma anarquia. Tem que ser muito negociado e depois o que eu sinto é que é uma ponta muito importante é eles perceberem porque é que aprendem as coisas. Eu acredito mesmo nisso, porque eu acho que eles, só percebendo a intencionalidade e o significado do que estão a aprender é que vão conseguir aprender melhor. E fazemos até muitas vezes “então para que é que vocês acham que isto vai servir?” ou “onde é que acham que podem aplicar isto?”. Nós partimos sempre muito do que eles já sabem, do conhecimento que têm sobre cada tema, para depois aprofundarmos com eles. E eu acho que eles depois dão muito sentido às coisas e que só assim é que faz sentido, porque senão podemos estar aqui a debitar e... Não acredito nada naquele conceito de “vou dar uma aula”, não, as coisas constroem-se, eu não vou dar nada a ninguém!... Eu acho que eles têm mesmo que experimentar e depois perceber “aquí não está bem, tenho que ir por aqui ou por ali”. E outra questão é que eu acho que faz muito sentido eles terem conhecimento do percurso e das fragilidades e potencialidades de todos e de cada um, porque eles ajudam-se imenso... “ah olha não estou a perceber muito bem a</p>

		<p>divisão” e há sempre quarenta voluntários “ah eu já percebi, eu ajudo!”. E perceberem que não são sempre os mesmos a ajudar e outra luta mais difícil é perceberem que também têm que ser ajudados... Há miúdos que têm mais dificuldades nisso, mas que faz parte..</p> <p>Como organiza a rotina diária do grupo?</p> <p>Nós temos uma Agenda Semanal base, onde tem as várias rotinas que temos ao longo da semana e dentro de cada rotina, por exemplo, Matemática Coletiva, eles já sabem que à sexta-feira é o Problema da Semana, já sabem que à quarta à tarde costumamos fazer ou exercícios ou jogos de matemática. Eles já têm tudo muito estruturados e, por isso, à segunda-feira, quando planificamos a semana também há sempre possibilidade de eles proporem... É sempre em conjunto, naturalmente que há semanas em que eu tenho que intervir e dizer “olhem, vi os PIT’s e reparei que há determinado conteúdo que não está bem, precisamos mesmo de trabalhar isto em coletivo”. Quando tenho que lançar conteúdos novos eu digo “temos isto para trabalhar, preferem trabalhar primeiro isto ou isto?”, porque eu acho que eles assim ficam muito mais envolvidos porque percebem que também têm opinião.</p> <p>Há alguma rotina em específico à qual queria que dessemos continuidade? (Ex.: TPC).</p> <p>A todas. Os trabalhos de casa são uma luta e eu gosto muito de ir ouvindo o feedback dos pais. Os trabalhos de casa, quando eu sinto que há necessidade envio para todos igual, se eu sentir, por exemplo, que há determinado miúdo que precisa de trabalhar mais isto envio só para ele. E depois há as meninas, principalmente as meninas, que no PIT levam milhares de coisas para casa e eu própria às vezes tenho que pôr um travão, porque o que eles planeiam no PIT tem que ser uma coisa para ser cumprida o máximo em aula. Mas às tantas eles gostam tanto de fazer, que fazem e querem fazer. Depois surgiu a ideia de um código de cores e era uma coisa gira para vocês depois negociarem com eles, porque eles queriam muito dar uma cor para cada dia e uma cor para o que fazem em casa, para termos uma maior noção da gestão do trabalho.</p> <p>Agora, em termos de continuidade, eu, neste momento, acho que tudo o que está lhes faz sentido como está. Em relação aos trabalhos de casa, acho que temos que ir gerindo e vamos aferindo se há alturas em que precisam mais.</p>
<p>O grupo de crianças</p>	<p>- Conhecer as fragilidades e potencialidades das crianças</p>	<p>Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?</p> <p>Eu acho que a maior potencialidade que eles têm é que adoram aprender, adoram... São miúdos super participativos, muito curiosos. Dá-nos gozo estar com eles, porque não são daqueles grupos que temos que estar sempre a puxar, não, pelo contrário, nós propomos qualquer coisa e eles adoram. E, mesmo quando não gostam, dizem e justificam e argumentam e eu acho que isso é muito positivo porque podemos depois conseguir gerir com eles “então e se fizemos assim?”. Isso também leva a outras fragilidades... Às vezes a própria gestão do tempo é difícil com eles, porque depois também há ali um grande grupo que tem ainda muita dificuldade em gerir as intervenções, interrompem constantemente. E depois o nosso papel também é um bocadinho ingrato, porque por um lado claro que queremos que eles fale... Mas no geral são um grupo muito bom, mesmo em termos de aproveitamento são ótimos. Há algumas áreas mais críticas, por exemplo a adaptação no Inglês e na Música este ano não foram fáceis, porque são muito relacionais e daí a questão, porque os professores de Inglês e de Música são novos com a turma e eles estavam habituados a outro registo. Por isso é que eu acho que é mesmo importante a nossa relação entre todos e temos Conselhos de Professores, pelo menos uma vez por período, e acho que é mesmo importante irmos falando e partilhando estratégias.</p> <p>Mais fragilidades... Acho que nem todos são muito responsáveis, acho que há miúdos que, se não andarmos em cima, por eles não fazem nada ou nem sempre são muito comprometidos, mas geralmente são sempre os mesmos e é fácil de irmos percebendo e reforçando.</p>

Potencialidades ao nível do português, eles são super criativos. Alguma fragilidade na compreensão do texto, sinto que nem sempre são muito seguros. Na gramática, bem, tivemos ali um momento mais difícil com a classificação morfológica, aquilo era uma confusão para eles. Mas acho que estão muito melhores, mesmo pelas fichas sumativas que vi agora, sinto que houve uma evolução muito grande.

A ortografia, sinto que, também derivado um bocadinho da forma como nós introduzimos a leitura e a escrita, acho que não é dramático, mas dão alguns erros ainda e acho que é a altura... eu acredito que o 1.º e 2.º ano são muito para deixar escrever, ferramentas básicas para eles serem mesmo autónomos, mas acho que a partir do 3.º ano tem que haver um maior rigor e sinto que é um aspeto a pegar.

Matemática, os algoritmos acho que têm que ser mais trabalhados com eles, porque nós também tivemos numa fase de eles perceberem os algoritmos, porque é que acontece aquilo, e agora é que eu acho que eles estão a começar realmente a dar a funcionalidade às coisas. Cálculo mental é no geral bom, alguns precipitados, naquela ânsia de querer participar, mas bem... A parte da memorização das tabuadas há alguma falta de treino.

Depois, e isso também tenho o feedback dos pais, que às vezes dizem "eles não estudam nada em casa". E isso por um lado dá-me que pensar que ainda bem, mas por outro também queria começar a ajuda-los a cada um perceber qual é a forma que tem para estudar. Gostava muito de aproveitar, acho que era importante eles começarem a tirar apontamentos, eles já têm o hábito de sublinhar, mas depois sublinham tudo... Mas de começarem mesmo a encontrar o caminho deles, porque há miúdos que se calhar são muito mais visuais, se calhar o esquema faz sentido, há outros que se calhar escrever mesmo um texto faz mais sentido. E eu acho que era um desafio interessante, estamos na altura ideal para chegar a isso.

Depois, em Estudo do Meio eles são super interessados, querem saber tudo e mais alguma coisa e ainda bem. Mas às vezes temos que nos focar mais no que realmente são os objetivos.

De comportamento é uma turma muito intensa em tudo o que faz. E há alguns conflitos, principalmente nos rapazes há muitos líderes e chocam imenso uns com os outros, apesar de se adorarem. E em situação de conflito com alguém que venha de fora protegem-se imenso, são mesmo um grupo, eu sinto que eles são mesmo um grupo. Mas depois, como têm personalidades muito fortes e semelhantes, acabam por entrar em conflito algumas vezes, mas que vamos resolvendo.

Depois, há alguns elementos especiais na sala, que temos também algumas estratégias, apesar de eles se ajudarem. Por exemplo, o M.G... não é por acaso que ele e a S. estão juntos agora, porque a S. tem imensa paciência, ajuda-o e é mesmo assertiva com ele. Mas é realmente uma criança que tem uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, é ótimo cognitivamente, do ponto de vista emocional é muito imaturo, mas é uma criança que se leva muito bem.

Depois, há algumas situações que estão a ser revistas e que vamos ter que adaptar, nomeadamente a B., que vou ter que ir ler o relatório da pedopsiquiatra, porque há ali umas questões emocionais que afetaram imenso o desenvolvimento dela. A médica acha que a B. tem indicadores de Asperger. Acho que há realmente coisas que não batem certo, a B. tem lacunas na aprendizagem de coisas, sei lá, trabalharmos uma coisa e ela estar ótima e no dia a seguir olhar para aquilo e parece que nunca tinha visto aquilo na vida. Eu própria tive que pedir ajuda, porque não conseguia.

Depois há várias fragilidades ao nível da gestão das participações, porque como é uma turma muito participativa, há sempre alguns que ficam... E acho que há muita necessidade de valorizarmos cada vez que eles intervêm, de puxarmos um bocadinho por eles e mostrar que estamos aqui todos para isso.

São muito conhecedores das regras que vamos construindo, têm imensa consciência dos compromissos, mas nem sempre conseguem cumprir. Mas têm muita consciência e mesmo na avaliação do PIT reforçam isso "ainda não consegui cumprir algumas regras" e falamos disso. E eles têm realmente um grande autoconhecimento.

		<p>Como caracteriza a sua relação com a leitura e como funciona a biblioteca da sala?</p> <p>Adoram ler. A atividade da hora do conto, a ideia foi, mesmo para a construção do projeto pessoal de leitor de cada um, nós propusemos que lessem um livro, preferencialmente do Plano Nacional de Leitura ou um de que gostassem, e que depois o viessem apresentar, mas não no sentido de ler, no sentido de aliciar os amigos e de os cativarem para o lerem. Pesquisaram a biografia do autor, fizeram o resumo... O resumo não têm noção nenhuma, fazem textos enormes. Mas saíram coisas giríssimas.</p> <p>Sinto que, por exemplo, eu tive que combinar com eles que eles tinham mesmo que fazer cinco leituras por semana, que era uma leitura por dia, preferencialmente em casa, também para os motivar a terem mais escolha... E há imensos miúdos que só fazem as leituras na escolas, há miúdos que não leem em casa. Sinto que, com este projeto, eles ficaram com vontade de ler os livros dos amigos, daí também depois terem proposto haver a lista de requisição e poderem levar para casa os livros uns dos outros. Mas, no geral, há muita gente que gosta muito de ler, mais as raparigas, as raparigas são apaixonadas e leem imenso.</p> <p>Eu depois pedi aos pais para os livros ficarem na biblioteca da sala, eles concordaram em absoluto, mas a ideia era no 3.º período haver, então, a tal construção de eles fazerem a lista dos livros, a folha de requisição.</p> <p>Eu acho que depois com este projeto de leitura e com o lerem mais, vai contribuir para a ortografia. Porque eu sinto que eles já têm muito essa consciência de “a V. lê muito e por isso escreve bem” e eu acho que isso é um passo importantíssimo de eles darem: “eu também quero escrever bem, vou ler mais” e de eles perceberem que há ali uma relação que está sempre a par. E é giro porque nós costumamos fazer ditados, eles adoram, e a V. não dá um erro, é uma miúda que escreve muito bem.</p>
<p>Finalização da Entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do trabalho.</p>	<p>Estamos muito agradecidas pela disponibilidade e colaboração!</p>

Anexo B. Plano Individual de Trabalho (PIT)

Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de ____/____/____ a ____/____/____

Tarefa:	Avaliação:
---------	------------

Português	O que penso fazer	O que faço	Total
Leitura			
Escrita			
Fichas de Ortografia			
Ditado a pares			
Fichas de Leitura			
Fichas de Gramática			
Revisão de Texto			
Fichas Formativas			
Estudar temas			

Matemática	O que penso fazer	O que faço	Total
Fichas de OTD			
Fichas de Problemas			
Fichas de Operações			
Fichas de Números			
Fichas de Geometria			
Fichas de Medida			
Fichas Formativas			
Estudar temas			

Estudo do Meio	O que penso fazer	O que faço	Total
Fichas de Estudo do Meio			
Fichas Formativas			
Estudar temas			

Expressão Plástica	O que penso fazer	O que faço	Total
Diário Gráfico			
Ilustração de textos			

Total

Apoios e Parcerias		
Com quem?	O quê?	Quando?

Trabalho em coletivo

Percebi os conteúdos abordados ao longo da semana?	Sim	Não
--	-----	-----

Se não, quais? _____

Apresentação de Produções	Sim	Não
---------------------------	-----	-----

Trabalho de Projeto		
Particpei de forma construtiva	Respeitei a opinião dos colegas	Cumprí com as tarefas desta semana

Regras e compromissos	
Cumprí	Ainda não consegui cumprir

Comentários	
Aluno	Professor e colegas

Anexo C. Agenda semanal

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8:30 - 9:30	CONSELHO DE COOPERAÇÃO PLANO SEMANAL	PLANO DO DIA MATEMÁTICA COLETIVA	PLANO DO DIA T.E.A.	INGLÊS	PLANO DO DIA TRABALHO DE TEXTO
9:30 - 10:30	TRABALHO DE TEXTO	T.E.A.	EXPRESSÃO MOTORA	EXPRESSÃO MOTORA	MATEMÁTICA COLETIVA
10.30-11.00	INTERVALO				
11.00-12.30	LIVROS E LEITURA	INGLÊS	FORMAÇÃO HUMANA	FORMAÇÃO CRISTÃ	TRABALHO EM PROJETOS
	NATAÇÃO	AP. DE PRODUÇÕES		PLANO DO DIA T.E.A.	T.E.A.
12.30-14.00	ALMOÇO				
14.00-15.00	EXPRESSÃO MUSICAL/ T.E.A.	TRABALHO DE TEXTO	MATEMÁTICA COLETIVA BALANÇO DO DIA	MATEMÁTICA COLETIVA	CONSELHO DE COOPERAÇÃO
15.00-16.00	TRABALHO EM PROJETOS BALANÇO DO DIA	COMUNICAÇÕES BALANÇO DO DIA	SAÍDA ÀS 15.00	TRABALHO DE TEXTO	EXPRESSÃO MUSICAL
				AP. DE PRODUÇÕES BALANÇO DO DIA	
16.00 – 16.15	LANCHE				

Anexo D. Inquérito aos alunos sobre hábitos de leitura

Vais preencher este questionário para conhecermos os teus hábitos de leitura.

1. Gostas de ler? Sim Não

2. Costumas ler? Sim Não

2.1. Se sim, com que frequência lês?

Diariamente

Frequentemente

Raramente

Nunca

2.2. Indica onde costumás ler, utilizando a seguinte escala:

MV - muitas vezes; AV - algumas vezes; R - raramente; N - nunca

Na sala de aula

Em casa

No recreio

Na biblioteca da escola

2.3. Indica com quem costumás ler, utilizando a seguinte escala:

MV - muitas vezes; AV - algumas vezes; R - raramente; N - nunca

Com a professora

Com colegas

Com os pais

Com os avós

Sozinho

3. Indica, em média, quantos livros tens em casa. Assinala com uma cruz (X) a opção adequada.

- | | |
|----------------|--------------------------|
| 1 a 10 | <input type="checkbox"/> |
| 11 a 20 | <input type="checkbox"/> |
| 21 a 30 | <input type="checkbox"/> |
| 31 a 40 | <input type="checkbox"/> |
| 41 a 50 | <input type="checkbox"/> |
| Mais do que 50 | <input type="checkbox"/> |

4. Escreve até três títulos de livros que tenhas em casa.

5. Escreve o título de um livro de que tenhas gostado muito.

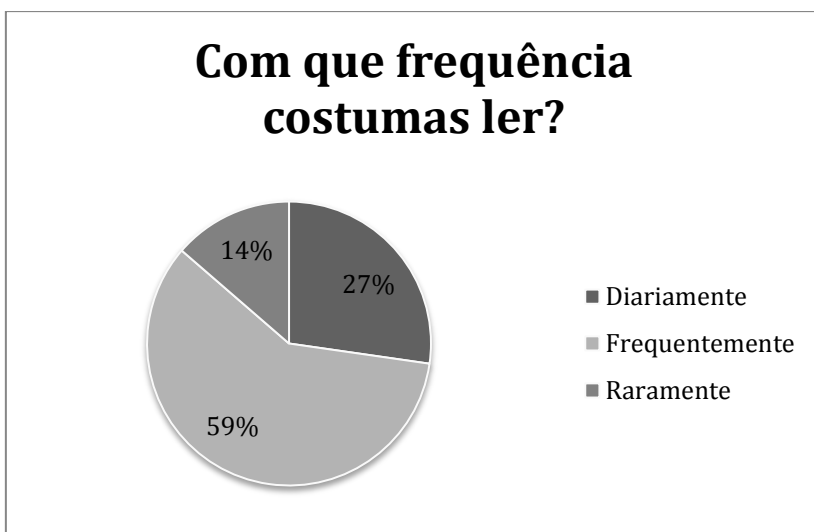
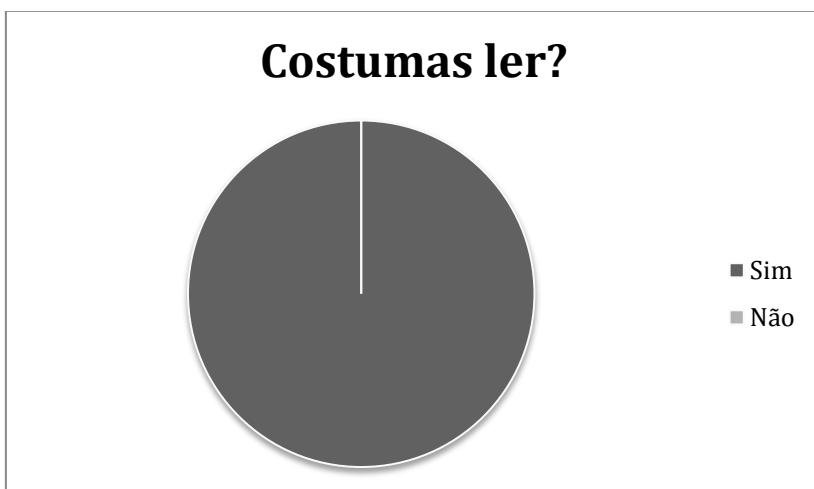
6. O que gostas de ler?

Conforme a opção, utiliza a seguinte escala:

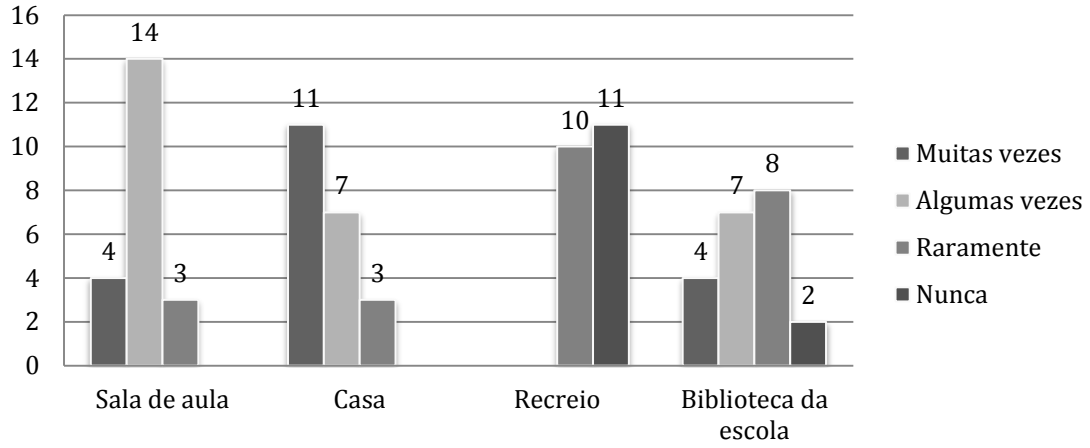
M - gosto muito; P - gosto pouco; N - não gosto

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| Livros de aventuras | <input type="checkbox"/> |
| Histórias de animais | <input type="checkbox"/> |
| Histórias de fadas | <input type="checkbox"/> |
| Histórias de bruxas | <input type="checkbox"/> |
| Histórias de príncipes e princesas | <input type="checkbox"/> |
| Banda desenhada | <input type="checkbox"/> |
| Revistas | <input type="checkbox"/> |

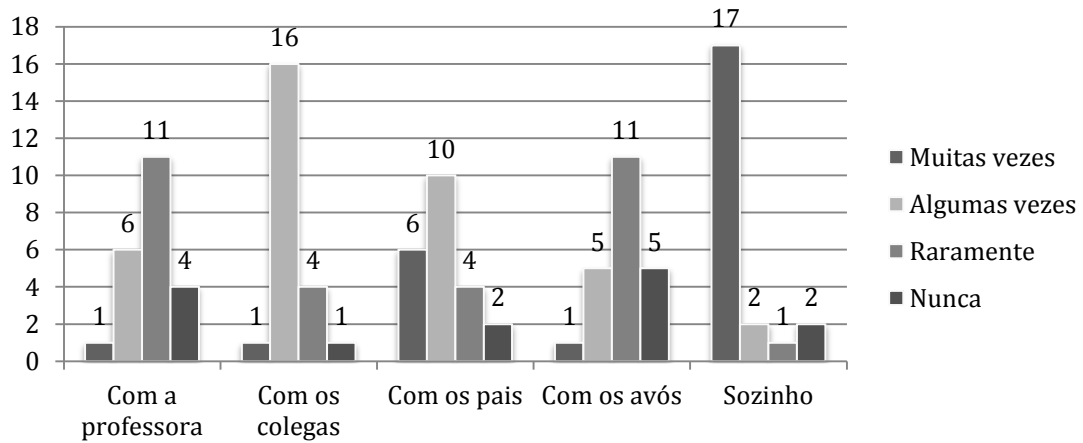
Anexo E. Análise das respostas dos alunos ao inquérito sobre hábitos de leitura



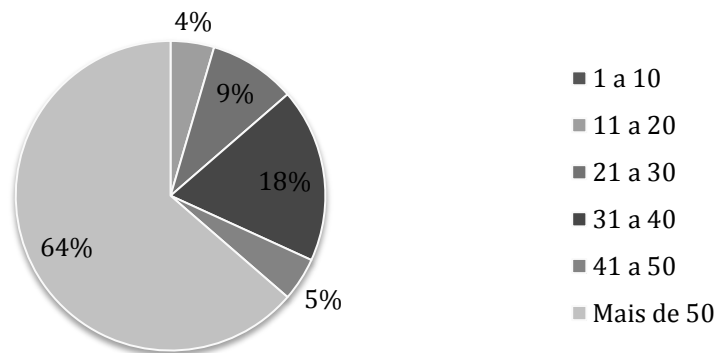
Onde costumam ler?



Com quem costumam ler?



Em média, quantos livros tens em casa?



Escreve até três títulos de livros que tenhas em casa	
“Rei Leão” “Tarzan” “Vingadores”	“O diário de uma totó” “A terrível tia Alberta” “Rapaz milionário”
“O meu pai é grande e forte mas...” “A terrível tia Alberta” “O grufalão”	“O príncipezinho” “O Paddington” “Tira a pata da pedra de fogo”
“O fantasma do metro” “Tira a pata da pedra de fogo” “Ninja”	“A formiga horripilante” “O Pedro pedreiro” “A sopa queima”
“Rei Leão” “Tarzan” “Geronimo Stilton”	“Tubarão na banheira” “365 piadas mais uma” “Meu pai meu herói”
“O rapaz de bronze” “A menina do mar” “Os cinco”	“O diário de uma totó” “O rapaz milionário” “O livro inclinado”
“O diário de um banana” “A avozinha gangster” “Os teus pais”	“Geronimo Stilton” “Diário de um banana” “O livro de datas”
“O diário de uma totó” “As gémeas voltam ao colégio” “Uma aventura”	“O macaco de rabo cortado” “Geronimo Stilton”
“Egas e Becas” “O Pedro Pedreiro” “A sopa queima”	“Não comas este livro” “A lagartinha comilona” “O bebé do fim do mundo”
“O anjo da guarda do avô” “Se eu fosse um livro” “Com o tempo”	“Aventura da tea Stilton” “A bruxa Mimi”
“Amigos em perigo” “A bruxa Cartuxa” “Os primos e a fada atarantada”	“Pequena Sereia” “Duelo de yoyos” “Bambi”
“O segredo do rio” “O rapaz de bronze” “A menina do mar”	“Tubarão na banheira” “Era uma vez”
Observações: - apenas três alunos indicam só dois livros. - os livros de aventura predominam. - “O diário de uma totó” e “Geronimo Stilton” são os livros comuns a mais alunos.	

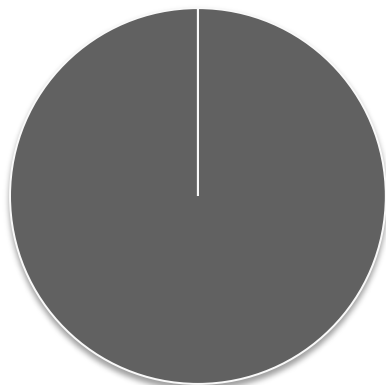
Escreve o título do livro de que tenhas gostado mais	
“Poemas da mentira e da verdade”	“O diário de uma totó”
“O Segredo do Rio”	“Robinson Crusoe”
“Histórias de encantar”	“O meteorito”
“A bruxa Cartuxa”	“Eu não fui”
“Aventura da tea Stilton”	“A doutora tira dentes”
“Anjo da guarda do avô”	“365 adivinhas”
“Não comas este livro”	“Diário de um banana”
“A toupeira que tinha uma coisa na cabeça”	“Geronimo Stilton”
“O macaco de rabo cortado”	“Tubarão na banheira”
“Livro de datas”	“Charlie e a fábrica de chocolate”
“O diário de uma totó”	“Vingadores”

Observações:

- a maioria dos alunos indica um livro que não constava na sua lista anterior.
- “O diário de uma totó” é o único livro que é referido por mais do que um aluno como seu preferido.



Achas que é importante ler?



■ Sim
■ Não

Porquê?	
“Serve para a vida”	1
Melhoramos a imaginação	3
Aprendemos coisas novas	2
Escrevemos com menos erros, aprendemos palavras novas, melhoramos a leitura	16
Percebemos histórias que as pessoas contam	1
Sem ler falamos mal	1

Anexo F. Grelhas de avaliação diagnóstica

MATEMÁTICA		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.	
		Números e Operações	Representa números naturais até 1000000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuando a leitura por ordens e classes.			■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■				■
Adiciona dois números naturais cuja soma seja inferior a 1000000, utilizando o algoritmo da adição.							■	■						■					■						
Subtrai dois números naturais até 1000000, utilizando o algoritmo da subtração.				■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■	■				■	■
Multiplica quaisquer dois números cujo produto seja inferior a 1000000, utilizando o algoritmo da multiplicação.				■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■
Divide um dividendo por um divisor de apenas um algarismo, recorrendo ao algoritmo da divisão.			■	■	■	■	■	■	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■	■		■	■
Resolve problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.							■	■												■					
Resolve problemas envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório							■	■												■					
Resolve problemas envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.						■	■	■												■					
Conhece as tabuadas	■			■	■	■	■	■	■	■	■					■	■	■	■	■		■		■	■

PORTUGUÊS		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.	
Compreensão e Expressão Oral	Manifesta sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Usa a palavra de forma clara e audível.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Leitura	Lê fluentemente	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
	Lê com expressividade	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Lê, respeitando a pontuação.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Faz uma leitura que possibilite responder a questões	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Escrita	Constrói narrativas, obedecendo à sua estrutura.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Respeita as regras ortográficas	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Utiliza corretamente a pontuação.	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
CEL	Identifica as classes de palavras	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Identifica as funções sintáticas de sujeito e de predicado	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

ESTUDO DO MEIO*		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.
Trabalho por projeto	Seleciona a informação pertinente após as pesquisas.																							
	Adapta a informação pesquisada, formulando um texto próprio.																							
	Diversifica os instrumentos utilizados para a apresentação do trabalho (ex.: Prezi, PowerPoint, suportes em papel)																							
	Estrutura as apresentações de forma adequada.																							
	Comunica o trabalho realizado de forma clara ao grande grupo.																							

* Não foi possível assistir, durante as semanas de observação, a momentos de trabalho por projeto.

Legenda: verde - sim; amarelo - mais ou menos/com dificuldade; vermelho - não.

Anexo G. Tipologia de erros ortográficos

(adaptado de Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L., 2011)

Dificuldades na correspondência oral-escrito	Incorreções que surgem podem ser devidas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa. As incorreções têm, geralmente, como resultado a alteração da forma fonética da palavra. Ex.: <i>salde</i> por <i>salada</i> .
Incorreções por transcrição da oralidade	O aluno transcreve as formas que usa na oralidade, que se afastam, muitas vezes, da norma ortográfica. Ex.: <i>expriência</i> por <i>experiência</i> .
Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	Os erros podem ter na base aspetos contextuais ou acentuais. Ex. de erros por aspetos contextuais: <i>jelado</i> por <i>gelado</i> , <i>campo</i> por <i>campo</i> . Ex. de erros por aspetos acentuais: <i>forão</i> por <i>foram</i> .
Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	As regularidades da representação dos morfemas podem contribuir para a aprendizagem da ortografia. Perante casos em que os sons da palavra poderiam ter mais do que uma representação, o facto de o morfema apresentar uma forma ortográfica específica funcionará como critério em caso de dúvida. Ex.: <i>compru</i> por <i>compro</i> , <i>fico</i> por <i>ficou</i> , <i>falaram</i> por <i>falarão</i> .
Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras	Não são previsíveis por regras ortográficas. A constituição de um léxico alargado permite o automatismo da ortografia. Ex: <i>viajem</i> por <i>viagem</i> (viajar escreve-se com J, mas viagem não).
Incorreções de acentuação gráfica	Ex.: <i>amavel</i> por <i>amável</i> ; <i>á</i> por <i>à</i> , etc.
Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra	Na escrita, as palavras constituem uma unidade visual autónoma, pois são separadas entre si por espaços em branco. A transcrição da oralidade para a escrita não é, por conseguinte, automática.

Anexo H. Ditado diagnóstico – Análise dos erros ortográficos dos alunos

- 1) Ontem os avós foram para a sua casa de campo.
- 2) Naquela casa, há um jardim com girassóis.
- 3) Esta paisagem é magnífica!
- 4) Conseguiste ouvir o barulho do vento?
- 5) Quando chegarem à Grécia, os dois amigos viverão divertidíssimas aventuras.
- 6) O Pedro ficou no colégio, vais buscá-lo?
- 7) Em 1755, houve um sismo em Lisboa.
- 8) Quando crescerem, eles serão homens bons.
- 9) Há muitos anos atrás, fiz uma viagem que foi uma experiência única.
- 10) Quero agradecer-te o tambor que me ofereceste.

Alunos	Palavras erradas	Forma correta	Nº Total de Erros
A.	<p> jirassóis paizagem magnifica Grecia viveram divertidicimas Ouve cismo crecerem seram atraz espriencia Quere agradesserte ofreceste </p>	<p> girassóis paisagem magnífica Grécia viverão divertidíssimas Houve sismo crescerem serão atrás experiência Quero agradecer-te ofereceste </p>	15
B.N.	<p> Onte forão canpo Na quela firacois Está paisagen magenifica barolho da Condo xegaren á gersia divertidicimas aventoras vicou colegio Ouve simo Condo cresceren ele </p>	<p> Ontem foram campo Naquela girassóis Esta paisagem magnífica barulho do Quando chegarem à Grécia divertidíssimas aventuras ficou colégio Houve sismo Quando crescerem eles </p>	34

	<p>omen boms A ateras fis fiazen esprinsia unica agarde serte tabore oferecer te</p>	<p>homens bons Há atrás fiz viagem experiência única agradecer-te tambor ofereceste</p>	
B. V.	<p>girassóis magnífica Ouve cismo expreência ofereces-te</p>	<p>girassóis magnífica Houve sismo experiência ofereceste</p>	6
D. R.	<p>á jirasois è Grésia viveram divertidicimas Ouve cismo Quando seram À expreencia unica agradecerte ofreceste</p>	<p>há girassóis é Grécia viverão divertidíssimas Houve sismo Quando serão Há experiência única agradecer-te ofereceste</p>	15
D.C.	<p>á girassóis mágnifica viveram divertidissimas Ouve cismo À a trás unica agradecerte oferceste</p>	<p>há girassóis magnífica viverão divertidíssimas Houve sismo Há atrás única agradecer-te ofereceste</p>	12
F.	<p>à girasois magnífica conseguis-te Grécia divertidissi-mas Ouve cismo</p>	<p>há girassóis magnífica conquisteste Grécia divertidíssimas Houve sismo</p>	8
I.A.	<p>a girasões Está magnífica a Gressia viveram divertidicimas Ouve cismo seram A espêriencia</p>	<p>há girassóis Esta Magnífica à Grécia viveram divertidíssimas Houve sismo serão há experiência</p>	13
J.R.	<p>girassois viveram Hove cismo</p>	<p>girassóis viverão Houve sismo</p>	4
J.C.	<p>á</p>	<p>há</p>	19

	<p>na quela à giraçois Ésta magnífica barolho à Gresia viveram Ouve crescerem seram Á fis espriência única agartecer-te oferceste</p>	<p>naquela há girassóis Esta magnífica barulho à Grécia viverão Houve crescerem serão há fiz experiência única agradecer-te oferceste</p>	
G.	<p>jiraçois magnífica barolho xegarem a grezia vivera divertidicima Ove crescerem homs atras espriensia única agradecerte oferceste</p>	<p>girassóis magnífica barulho chegarem à Grécia viverão divertidíssimas Houve crescerem homens atrás experiência única agradecer-te oferceste</p>	16
M.A.	<p>à viveram divertidicimas Ouve cismo seram esperiência</p>	<p>à viverão divertidíssimas Houve sismo serão experiência</p>	7
M.B.	<p>Na quela jirasois magnífica há Grecia viveram divertidisimas colegio Ouve a trás espriência única agradeser-te oferceste</p>	<p>Naquela girassóis magnífica à Grécia viverão divertidíssimas colégio Houve atrás experiência única agradecer-te oferceste</p>	14
M.G.	<p>campo jiraçois magnífica barolho há grécia divertidicimas aventora Ouve cismo lisboa cerão expriencia única</p>	<p>campo girassóis magnífica barulho à Grécia divertidíssimas aventuras Houve sismo Lisboa serão experiência única</p>	17

	<p>agradecerte tanbor ofresse-te</p>	<p>agradecer-te tambor ofereceste</p>	
M. F	<p>à girasoís magnífica viverão divertidicimas Ouve cismo seram À esperiencia ofreceste</p>	<p>há girassóis magnífica viverão divertidíssimas Houve sismo serão Há experiência ofereceste</p>	11
M.D.	<p>Na quela á girasoís magnífica conseguieste a grécia viveram divertidicemas Ouve cismo lisboa hons Á moitos espresia agratecer tampor ofeceste</p>	<p>Naquela há girassóis magnífica Conseguieste à Grécia viverão divertidíssimas Houve sismo Lisboa homens Há muitos experiências agradecer-te tambor ofereceste</p>	19
Ric.	<p>Na quela giraçoís magnífica Conseguis barulho viveram divertidicimas Ouve Qundo seram omens esperiencia unica agradecerte</p>	<p>Naquela girassóis magnífica Conseguieste barulho viverão divertidíssimas Houve Quando serão homens experiência única agradecer-te</p>	14
R.P.	<p>gira-soís Conseguis-te Ouve cismo espriência agratesser-te ofereceste</p>	<p>girassóis Conseguieste Houve sismo experiência agradecer-te ofereceste</p>	7
R. B.	<p>à girassoís e viveram divertidicimas Ouve cismo Lisboa crescherem seram Hà vis viagem esperiência unica agradecerte</p>	<p>há girassóis é viverão divertidíssimas Houve sismo Lisboa crescerem serão Há fiz viagem experiência única agradecer-te</p>	17

	ofreceste girassois viveram Ouve cismo seram expriencia agradecerte oferceste	ofereceste girassóis viverão Houve sismo serão experiência agradecer-te ofereceste	
S.G.			8
	Na quela à giraçois paisagem viveram divertidissimas Ouve cismo experiencia unica agradecerte oferceste	Naquela há girassóis paisagem viverão divertidissimas Houve cismo experiência única agradecer-te ofereceste	
S.R.			12
	Na quela jirasois paisgem magnifica jegarem à Grecia divertidisimas Ove espriência unica agradeser-te ofreseste	Naquela girassóis paisagem magnífica chegarem à Grécia divertidíssimas Houve experiência única agradecer-te ofereceste	
Vi.			13
	girasóis viveram divertidissimas Ouve cismo seram expriência unica ofreceste	girassóis viverão divertidíssimas Houve sismo serão experiência única ofereceste	
V.S.			9
	cismo expriência	sismo experiência	
V.V.			2

Anexo I. Potencialidades e fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam criatividade na produção de histórias, incluindo episódios interessantes e finais inesperados; - Recorrem ao trabalho a pares para a escrita de textos; - Manifestam interesse pela escrita, selecionando-a, frequentemente, como tarefa a desenvolver em TEA. <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem fluentemente. <p><u>Educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazem cinco leituras semanais em sala de aula. <p><u>Conhecimento explícito da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam diferentes classes de palavras; - Identificam os tempos verbais presente, futuro e pretérito. <p><u>Compreensão do oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestam sentimentos, opiniões e pontos de vista com base em mensagens ouvidas. <p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usam a palavra de forma audível, transmitindo uma mensagem clara; - Utilizam um registo de linguagem adequado à situação; - Partilham ideias, sentimentos e pontos de vista; - Apresentam um léxico variado. 	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As suas produções apresentam erros ortográficos; - Escrevem textos pouco variados em temas de género textual, sendo a narrativa o género textual predominante; - Não recorrem, autonomamente, à planificação e revisão textual; - Pouco recurso a léxico variado na escrita; - Dificuldade em distinguir informação pertinente de informação acessória. <p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem com pouca expressividade. <p><u>Educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe pouca partilha e discussão de livros lidos. <p><u>Conhecimento explícito da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestam dificuldades na identificação do sujeito e predicado; - Revelam dificuldades na compreensão de alguns casos de leitura específicos. <p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação (solicitação da palavra para intervir); - Fazem comentários repetitivos.

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolvem problemas com vários passos que exijam adições, subtrações, multiplicações e divisões; - Aplicam o algoritmo da multiplicação ou da divisão quando um dos fatores ou o divisor, respetivamente, são compostos por um algarismo; - Revelam conhecimento de diferentes estratégias de cálculo mental,. - Revelam compreensão do valor posicional dos algarismos dos números; - Partilham estratégias de resolução de exercícios. 	<p><u>Números e operações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no domínio das tabuadas; - Revelam dificuldades na aplicação do algoritmo da multiplicação ou da divisão quando um dos fatores ou o divisor, respetivamente, são compostos por dois algarismos; - Dificuldade em compreender quando recorrer ao cálculo mental ou ao algorítmico.
	Potencialidades	Fragilidades
Estudo do Meio	<p><u>Trabalho por Projeto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse no trabalho por projetos. <p><u>Pesquisa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse em atividades de pesquisa e curiosidade no conteúdo a pesquisar. <p><u>Comunicação da informação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam à vontade nos momentos de comunicação. 	<p><u>Tratamento e organização da informação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na seleção da informação pertinente. <p><u>Comunicação da informação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversificam pouco as formas de comunicar os projetos. - Fazem apresentações pouco estruturadas.
	Potencialidades	Fragilidades
Expressões Artísticas e Motora	<ul style="list-style-type: none"> - São motivados e empenhados. - Utilizam com muita frequência o Diário Gráfico. - Sugerem formas de enriquecer os projetos do Estudo do Meio através da Expressão Plástica. - Acompanham canções com instrumentos e batimentos corporais. - Marcam a pulsação de uma canção. - Compõem letras de canções. - Atingiram todos os objetivos esperados para o 2.º período ao nível da Expressão Motora. - Criam coreografias para músicas autonomamente. - Conhecem e aplicam as regras de diversos jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre cumprem as regras de comportamento nas sessões de Expressões. - A Expressão Dramática não é abordada (fragilidade do contexto).

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Transversais	<p><u>Autonomia e responsabilidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitam a maioria das regras da sala de aula; - Revelam algum conhecimento das suas potencialidades e fragilidades. <p><u>Participação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - São muito participativos; - Revelam interesse e motivação pela aprendizagem. <p><u>Trabalho de grupo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse pelo trabalho de grupo; - Organizam e gerem o trabalho entre os diferentes elementos do grupo; - Compreendem algumas das fragilidades e potencialidades de cada um, respeitando-as; - Revelam capacidades de entreajuda e voluntariam-se, frequentemente, para auxiliar os colegas. <p><u>Métodos de estudo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram interesse em desenvolver o seu potencial de aprendizagem. 	<p><u>Autonomia e responsabilidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação oral em situação de discussão coletiva; - Não cumprem, autonomamente, as tarefas de sala de aula; - Revelam dificuldades em selecionar tarefas de TEA que trabalhem as suas dificuldades; - Manifestam dificuldades em gerir o tempo durante o TEA. <p><u>Métodos de estudo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestam pouco conhecimento da diversidade de métodos de estudo; - Manifestam dificuldades na compreensão dos métodos de estudo mais adequados para si e para cada disciplina ou conteúdo; - Revelam dificuldades na gestão e organização do trabalho semanal do TEA.

PORTEFÓLIO DE AVALIAÇÃO

[11 de abril a 27 de maio de 2016]

É objetivo deste portfólio compilar reflexões e dados de avaliação de algumas das atividades feitas semanalmente, ao longo do período de intervenção pedagógica realizada durante sete semanas, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II.

Apresentarei, para cada atividade: uma grelha de observação e uma reflexão acerca da pertinência das estratégias utilizadas e acerca do desempenho dos alunos; uma reflexão de um aluno, sempre que considerar pertinente; e fotografias de produções dos alunos ou de materiais construídos, sempre que se justifique.

Para além disso, no final de cada semana, apresentarei grelhas de avaliação dos quatro objetivos gerais da intervenção - "Melhorar as competências de comunicação oral", "Desenvolver competências de escrita", "Desenvolver a competência literária" e "Desenvolver métodos de estudo" -, de forma a refletir acerca da pertinência das estratégias usadas para a consecução destes objetivos.

1ª SEMANA

[11-04-2016 a 15-04-2016]

A primeira semana de intervenção foi organizada de forma partilhada entre nós, estagiárias, e a professora cooperante.

Apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Trabalho de Texto
- Cálculo Mental
- Problema da Semana

Trabalho de Texto

12.04.2016

Legenda:

- - sim
- - alguns casos
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.C.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
Corrige todos os erros ortográficos	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Corrige a pontuação	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reformula expressões repetidas	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Sugere ideias para melhorar a história.	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

A meu ver, esta foi uma atividade bem sucedida.

Destaco, como aspeto positivo, o facto de termos utilizado uma ficha de trabalho de texto, que permitiu aos alunos refletirem sobre o texto antes de se passar ao momento coletivo da reformulação. Esta ficha conduzia os alunos à reflexão acerca dos erros ortográficos, da pontuação, à reformulação de repetições e, ainda, à apresentação de sugestões para o desenvolvimento das ideias. Tal como defendido no documento Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004), é importante que os alunos tenham oportunidades de "participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso directo." (p. 156). Também Barbeiro e Pereira (2007) sublinham que "a realização da revisão final do texto pode ser auxiliada por guias que activem a verificação de determinados aspectos, desde os ligados à correcção formal, como a ortografia e a pontuação, até à expansão da construção frásica ou à organização do texto (p. 27). Tal leva-me a crer que a utilização da ficha de trabalho de texto é, de facto, uma estratégia pertinente.

A identificação dos erros ortográficos foi muito bem sucedida, facto para o qual contribuiu a iniciativa dos alunos de recorrerem ao dicionário para confirmarem algumas palavras cuja ortografia que lhes suscitou dúvidas.

A pontuação é um aspeto em que ainda revelam dificuldade, embora muitos tenham detetado casos de incorreções, como a colocação da vírgula antes da conjunção "e".

A substituição de expressões repetidas por outras adequadas, nomeadamente por pronomes, acabou por ser trabalhada em coletivo, sendo que muito poucos o conseguiram fazer individualmente.

Por fim, a análise coletiva do texto foi bastante produtiva, permitindo o melhoramento do texto e a explicitação de alguns casos de utilização da vírgula, da diferença entre discurso direto e indireto e das noções de introdução, desenvolvimento e conclusão de um texto.

Como produto final, conseguimos, em conjunto, um texto com as ideias mais desenvolvidas, sobretudo na conclusão, que era a parte do texto original que carecia de um maior desenvolvimento.

Referências:

Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico. Mem-Martins: Ministério da Educação.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação.

★ A reflexão da Francisca:

Gostei do trabalho de texto porque conseguimos rever o texto ao mesmo tempo que fazíamos a ficha. Também gostei dos exercícios de ver o que estava mal e de dar sugestões. O texto ficou muito bom!

Exemplo de uma produção:

Trabalho de Texto
12-04-2014

O cão verde

1 Era uma vez uma família que tinha um cão.
2 O cão chamava-se Babi, tinha olhos azuis, e era castanho e branco.
3 O Babi adorava brincar na água e dar passeios.
4 Um dia foram dar um passeio, e a meio do passeio, encontraram um lago
5 mágico.
6 O cão quando viu o lago foi disparado para ele.
7 O lago tinha o poder de transformar o que tocava lá em verde.
8 Como o cão entrou na água ficou verde.
9 No princípio ficaram com medo, mas depois, a filha mais nova teve a
10 ideia:
11 Pedir à tia para lhes dizer porque é que o cão ficou assim, ela é muito
12 experiente.
13 Quando chegaram a tia disse-lhes que quando alguém tocava no lago
14 ficava verde. Só havia uma maneira de quebrar o feitiço, era o cão comer
15 uma rosa.
16 Foi muito difícil porque o cão só gostava de comer comida de cão.
17 Só conseguiram a misturar a rosa com comida de cão.

Autor: Sara Galante

1. Sublinha as palavras que têm erros ortográficos, utilizando um lápis verde.
Regista, nestas linhas, a forma correta como se escrevem.

família disse-lhes
alguém disparado
feitiço princípio

2. Corriga a pontuação no texto, utilizando um lápis vermelho.
3. Identifica, no texto, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Utiliza um lápis amarelo.
4. Há palavras que se repetem várias vezes? Se sim, sugere outras palavras para as substituir.
5. Achas que alguma das três partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) poderia ser melhorada? Faz as tuas sugestões.

Acho que devia desenvolver a família.
Podas dizer, esta é que a Tia via.

Cálculo Mental

14.04.2016

Legenda:

- - Sim
- - Algumas
- - Não/
Nenhuma

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL.	V.S.	V.V.	L.	
Utiliza estratégias de cálculo mental para a resolução das operações.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Resolve corretamente todas operações em 3 minutos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Partilha as estratégias utilizadas.	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

★ A minha reflexão:

Esta foi uma atividade importante para percebermos a competência de cálculo mental dos alunos. Realizámos uma tira de oito operações que envolviam multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000, outras multiplicações e divisões e, ainda, uma adição (sendo esta de frações com denominador 10) e uma subtração.

Foi interessante constatar que a maioria recorreu, maioritariamente, a estratégias de cálculo mental, sendo que apenas três alunos recorreram exclusivamente ao cálculo algorítmico como estratégias para resolverem o conjunto de operações. A capacidade de cálculo mental revela-se uma competência muito importante, pois "permite aos alunos seguirem as suas próprias abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adoptarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos" (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa ... Oliveira, 2007, p. 10)

Foram utilizadas e partilhadas estratégias muito pertinentes, de que são exemplo:

- na multiplicação por 10, acrescenta-se um zero ao outro fator para se obter o produto; por 100 acrescentam-se dois zeros; por 1000 acrescentam-se três zeros. (G.);
- na divisão por 10, 100 e 1000 segue-se o processo inverso: retiram-se zeros (ou move-se a vírgula). (G.);
- decomposição de um dos fatores e sua multiplicação pelo outro fator, seguida da adição dos dois produtos obtidos (ex.: $140 \times 10 = 100 \times 10 + 40 \times 10$). (S.);
- dividir por 4 é dividir por 2 duas vezes. (M.).

A partilha de estratégias de cálculo mental é muito importante e, de facto, os alunos demonstram muita motivação e vontade de participar nestes momentos. De acordo com os autores anteriormente mencionados, esta discussão "ajuda-os a construir um repertório de estratégias com os seus próprios limites e flexibilidade e ensina-os, também, quais são os seus registos mais apropriados e proveitosos." (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa ... Oliveira, 2007, p. 10)

Referências:

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. ... Oliveira, P. A. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

★ A reflexão da Beatriz:

No cálculo mental temos de fazer as contas mentalmente e responder às perguntas em três minutos. Para mim é muito importante fazer o cálculo mental, porque nos ajuda a perceber mais alguma coisa que não perceba.

Problema da Semana

15.04.2016

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.M.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
Resolve o problema .	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Partilha estratégias para a resolução do problema.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

A resolução de problemas deve ser feita frequentemente, uma vez que "ajuda a desenvolver a compreensão das ideias matemáticas e a consolidar as capacidades já aprendidas e, por outro lado, constitui um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas." (Ponte & Serrazina, 2000, pp. 55 e 56). O problema da semana é uma rotina desta turma, servindo, na maioria dos casos, para fazer este trabalho de consolidação referido pelos autores.

Tanto nós como a professora cooperante acreditamos ser importante, aquando da elaboração de problemas, partirmos de situações significativas para os alunos e contextualizadas, se possível vivenciadas por eles. Para além da sua motivação ser maior quando se conseguem criar estas situações, a compreensão do contexto do problema por parte dos alunos é facilitada. Como afirmam Ponte e Serrazina (2000), "qualquer situação que possa constituir um ponto de partida para a aprendizagem representa uma situação-problema potencial para os alunos. O que é necessário é que o professor seja capaz de tornar essa situação numa tarefa interessante de modo a que eles se envolvam na respectiva resolução." (p. 56).

Nesta semana, e visto que tínhamos vindo a explorar os números decimais associados a frações já conhecidas dos alunos (frações com denominador 10, 100 e 1000; $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$, etc.), o problema da semana foi pensado com o objetivo de se consolidar este trabalho.

Partimos do número 60 para se explorarem relações como a terça-parte, dois terços, quarta-parte e quintuplo.

Todos os alunos atingiram os objetivos propostos, mobilizando estratégias pertinentes, por exemplo, para a identificação do número que corresponde aos dois terços de 60:

$$60 : 3 = 20$$

$$20 \times 2 = 40$$

No geral, todos resolveram o problema com facilidade, o que acabou por nos surpreender, uma vez que pensámos ser um problema desafiante e complexo, que iria suscitar algumas dificuldades.

Referências:

Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.

★ A reflexão da Matilde:

Acho que foi bom fazer o problema porque treinamos frações e números decimais. Também gostei que eu estivesse no problema e porque conheço as cartas.

2ª SEMANA

[18-04-2016 a 22-04-2016]

Esta semana, apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Exploração das Unidades de Medida de comprimento
- Expressão Motora
- Momento de Leitura
- Problema da semana

Por fim, apresentarei dados relativos à consecução dos objetivos gerais.

Exploração das Unidades de Medida de Comprimento

19 e 20 de abril de 2016

★ A minha reflexão:

A introdução das unidades de medida de comprimento foi feita através de uma atividade exploratória, orientada através de um guião de exploração, com o objetivo de levar os alunos, em grupos, a explorarem material de medição (fita métrica de um metro e fitas de um decímetro) e a fazerem medições de objetos.

Começamos por antecipar a atividade, questionando os alunos acerca das unidades para medir comprimentos que conheciam, sendo que nos surpreendemos com respostas como: milha, quilómetro, metro, decímetro, centímetro e milímetro.

Partiram, então, à fase da exploração, na qual tinham que estimar e confirmar, com material de medição, o comprimento dos mosaicos do chão, do diâmetro da parte de trás de um lápis e do tampo da mesa. Posteriormente, tinham que explorar as fitas métricas e as fitas de um decímetro, com o objetivo de descobrirem quantas vezes o milímetro, o centímetro e o decímetro cabem no metro. Uma vez que ficaram muito claras para estes as noções de décima, centésima e milésima, foi bastante fácil descobrirem que um milímetro corresponde à milésima do metro, cabendo nele mil vezes; e que um centímetro corresponde a uma centésima do metro, cabendo nele cem vezes; que um decímetro é uma décima do metro, cabendo nele dez vezes. A meu ver, o facto de poderem manipular a fita métrica e o decímetro foi importante para observarem concretamente e chegarem a estas conclusões.

Após esta exploração, deu-se uma fase de partilha das descobertas realizadas e de sistematização de conclusões, momento este muito participado e importante.

Neste sentido, esta foi uma aula na qual tivemos em consideração as etapas do ensino exploratório, que, segundo Carvalho & Semana (2013), são a introdução da tarefa, a exploração, seguida da apresentação e discussão de ideias e, por último, a sistematização de conclusões. Ao longo da etapa da exploração, tomou-se fundamental circularmos pelos grupos de trabalho, de forma a conhecermos as estratégias utilizadas e, assim, podermos selecionar os alunos cujos raciocínios e descobertas deveriam ser partilhadas na etapa seguinte. Como refere Canavaro (2011), "a seleção criteriosa pelo professor proporciona que sejam as ideias matemáticas importantes as discutidas pela turma" (pp. 115-116).

No dia seguinte, iniciou-se a abordagem das conversões entre os submúltiplos do metro, a partir das medidas de comprimento dos objetos medidos anteriormente. Este foi um conteúdo que exigiu alguma exposição da nossa parte, no sentido de se organizarem as ideias e de tornar claro o procedimento que é feito para se passar de metros para decímetro, centímetros e milímetros e o inverso.

Penso que, como seria de esperar e dada a complexidade do conteúdo, continuar a consolidar as conversões, sobretudo no que diz respeito às medidas de comprimento que correspondem a números com parte decimal, uma vez que mover a vírgula é, ainda, algo complexo para os alunos.

Referências:

Canavaro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17. Lisboa: APM.

Carvalho, L. & Semana, S. (2013). Um plano de aula. *Educação e Matemática*, 121. Lisboa: APM.

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.L.	S.R.	S.G.	Vl.	V.S.	V.V.	L.
Mede corretamente o tampo da mesa, o diâmetro do lápis e três mosaicos do chão com recurso a uma fita métrica.																							
Identifica o nº de vezes que um decímetro cabe num metro.																							
Identifica o nº de vezes que um centímetro cabe num metro.																							
Identifica o nº de vezes que um milímetro cabe num metro.																							
Realiza conversões com os submúltiplos do metro.																							

Legenda:
 ● - sim
 ● - com dificuldade
 ● - não

★ A reflexão do Miguel:

Gostei desta atividade porque gostei de medir coisas. E ri que as unidades de medida cabem umas nas outras.

Exemplo de uma produção:

Medidas de Comprimento - Exploração

1. Estimar o comprimento dos seguintes objetos:

- tempo da mesa $2,50 \text{ m}$
- 3 moedas do chão $1,20 \text{ cm}$
- diâmetro de um tipo de cor $5,00 \text{ cm}$

2. Agora, meçam o comprimento desses objetos com a unidade de medida que acharem mais adequada:

- tempo da mesa $2,50 \text{ m}$
- 3 moedas do chão $1,20 \text{ cm}$
- diâmetro de um tipo de cor $5,00 \text{ cm}$

3. Vamos explorar o material de medida que vos foi entregue. Para isso, experimentem-no, reflitam e respondam às seguintes questões:

- a) Quanto mede a fita métrica? 1 m
- b) Quantas vezes cabe o decímetro na fita métrica? 10
- c) Quantos centímetros cabem na fita métrica? 100 cm
- d) Quantos milímetros cabem na fita métrica? 1000 mm
- e) Quantas vezes o decímetro cabe em metade da fita métrica? 5
- f) Quantos centímetros cabem em metade da fita métrica? 50
- g) Quantos milímetros cabem em metade da fita métrica? 500

Conclusões:

1 metro = 10 decímetros ou 1 decímetro = $\frac{1}{10}$ do metro
 1 metro = 100 centímetros ou 1 centímetro = $\frac{1}{100}$ do metro
 1 metro = 1000 milímetros ou 1 milímetro = $\frac{1}{1000}$ do metro

meio metro (0,5 m) = $\frac{1}{2}$ decímetros = $\frac{5}{10}$ centímetros = $\frac{500}{1000}$ milímetros

4. 2.1. Apresentem o comprimento da mesa em metros, em decímetros e em milímetros.

$1 \text{ m} = 2,50 \text{ m}$ $1 \text{ dm} = 25 \text{ dm}$ $1 \text{ m} = 2500 \text{ mm}$

5. 2.2. Apresentem o comprimento das 3 moedas em centímetros, em decímetros e em milímetros.

$1 \text{ cm} = 1,20 \text{ cm}$ $1 \text{ dm} = 0,12 \text{ dm}$ $1 \text{ m} = 120 \text{ mm}$

6. 2.3. Apresentem o comprimento do diâmetro do tipo em metros, em decímetros e em centímetros.

$1 \text{ m} = 0,05 \text{ m}$ $1 \text{ dm} = 0,05 \text{ dm}$ $1 \text{ cm} = 0,05 \text{ cm}$

Expressão Motora

21.04.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.F.	R.B.	R.F.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.
Faz toques de sustentação da bola com raquetes.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Passa bolas de diferentes tamanhos com a parte interna do pé.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Recebe a bola com a parte interna do pé.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Realiza saltos em comprimento, após comida de balanço.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:
● - sim
● - com dificuldade
● - Não

★ A minha reflexão :

Acreditamos na importância que a integração das diferentes áreas do currículo tem na promoção de aprendizagens significativas para os alunos. Uma vez que vamos abordar as unidades de medida de comprimento no âmbito da Matemática, a professora cooperante pediu a colaboração da professora de Expressão Motora, o que nos pareceu uma excelente iniciativa, uma vez que se trata de um conteúdo muito propício a uma integração curricular.

Desta forma, passou a existir, nas duas últimas semanas, uma estação na aula de Expressão Motora destinada ao salto em comprimento. Os alunos tiveram que, para além de realizar os saltos, medir o seu comprimento, com uma fita métrica colada no colchão, e registar o seu comprimento em metros e em centímetros. Estas duas unidades de medida são muito bem conhecidas pelos alunos, que, intuitivamente, realizaram conversões de metros para centímetros e de centímetros para metros. Isto revelou-se muito útil no âmbito da Matemática.

Relativamente à aula do dia 21 de abril, esta foi mais uma aula em que se verificou este exercício do salto em comprimento.

Em conjunto com a professora da área, planificámos a sessão, organizando-a em três estações: salto em comprimento, passes de bola de diferentes tamanhos e raquetes. Dividimos a turma em três grupos, que permaneceram em cada estação durante cerca de dez minutos. Cada uma de nós distribuiu-se por estas estações, garantindo a supervisão, o auxílio e a segurança dos alunos. Relativamente a esta organização, trata-se de uma forma que a professora da área tem vindo a privilegiar para as turmas do 3.º ano, uma vez que permite às crianças focarem-se durante um maior período de tempo numa determinada atividade.

No que às atividades desenvolvidas em cada estação diz respeito, os alunos revelaram um bom desempenho, sendo que foi na estação destinada aos passes de bola que se verificaram mais dificuldades, sobretudo por parte das raparigas, que, nesta turma, mostraram não controlar tão bem a bola, sobretudo quando têm que a receber.

Importa, ainda, destacar as dimensões para uma intervenção pedagógica de qualidade no âmbito da Expressão Motora: instrução, organização, clima, disciplina e segurança (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 2001). A meu ver, estas dimensões estiveram visivelmente presentes nesta sessão, sendo que saliento a importância da instrução, acompanhada da demonstração, para o sucesso das atividades. Para além disso, a organização permitiu que os alunos usufruissem do máximo tempo de prática possível, o que é essencial, pois a aprendizagem depende do tempo passado na tarefa (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 2001).

Por último, sublinho que, a meu ver, faltaram nesta sessão o aquecimento e o retorno à calma.

Referências:

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (2001). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Momento de Leitura

21.04.2016

Legenda:

- - Sim
- - Não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.P.	R.B.	B.R.	B.O.	V.	V.A.	V.V.	L.	
Partilha a sua opinião pessoal acerca do livro.																								
Comenta as ilustrações.																								
Comenta o design gráfico.																								
Comenta as atitudes das personagens.																								
Comenta a mensagem da história.																								
Comenta as habilidades do autor.																								
Comenta outros tópicos.																								

★ A minha reflexão:

A rotina de leitura semanal será fundamental para o desenvolvimento da competência literária dos alunos e para que, na produção de artigos de opinião sobre livros lidos, conheçam os aspetos que podem ser comentados. De acordo com Costa & Sousa (2008), desenvolver a competência literária contribui para a construção de uma cultura literária comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade para interpretar textos." (p. 75). Para além disso, o Programa de Português sublinha, também, a importância de se desenvolver, nos alunos, a capacidade de "apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.5).

O objetivo é, então, levar, para este momento, um livro diferente todas as semanas e, após a leitura, disponibilizar um momento de partilha de opiniões e de reflexão acerca dos aspetos do livro que podem ser mobilizados para justificarem a sua opinião.

Deu-se início a esta rotina no dia 21 de abril, tendo sido lido o livro "Perdido e Achado", de Oliver Jeffers. Após a leitura, todos os alunos, sem exceção, manifestaram a sua opinião revelando aspetos como "gostei muito porque gosto de pinguins", "a história é divertida", "gostei porque tenho o livro, mas não me lembrava da história", etc.

De seguida, incentivámo-los a pensarem acerca da mensagem da história, das atitudes das personagens e das ilustrações, três tópicos propícios a serem comentados neste livro. Foi muito interessante ouvir as reflexões dos alunos: "a história passa a mensagem de um pinguim que estava perdido não porque estava longe de casa, mas porque estava sozinho", "a atitude do menino foi muito boa, porque, primeiro, ajudou o pinguim e, na segunda parte, percebeu que ele estava a sentir-se sozinho e voltou atrás para o ir buscar", "as ilustrações são giras porque têm cores frias e quentes, cores bonitas", "as ilustrações estão ligadas com o texto, porque diz que o pinguim estava à porta do menino e o desenho tem isso".

No fim, relacionámos esta reflexão com a produção inicial da sequência didática sobre o género textual artigo de opinião, salientando que todos estes aspetos podem ser comentados quando escrevemos artigos de opinião.

Referências:

Buescu, H.C., Morais J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Costa, B. C. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 95-111). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Problema da Semana

22.04.2016

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

Indicadores de Avaliação	Indicadores de Avaliação																							
	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.	
Identifica qual a maior medida de comprimento de salto num conjunto de medidas apresentadas em metros.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Soma medidas de comprimento de saltos apresentadas em metros.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Converte metros para decímetros.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

Mais uma vez, relativamente ao problema da semana, saliento o facto de se ter partido de uma situação significativa para os alunos - os saltos em comprimento realizados em Expressão Motora - como um aspeto que em muito contribuiu para o sucesso da atividade.

Durante as sessões de Expressão Motora, os alunos têm vindo a medir os seus saltos e, deste modo, observaram e compreenderam, de forma significativa e contextualizada, quais os saltos com maior e menor comprimentos. Desta forma, foi com muita facilidade que atingiram o primeiro objetivo do problema da semana: identificar, num conjunto, as maiores medidas de comprimento dos saltos realizados. Comprova-se, uma vez mais, a pertinência e eficácia da integração curricular, uma vez que a articulação de saberes e o estabelecimento de relações entre as várias áreas proporcionam aos alunos "a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona" (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p. 60). Alonso (2002) acrescenta, ainda, que a integração curricular permite que os alunos adquiram os saberes de forma mais acessível e significativa.

Por sua vez, o segundo objetivo do problema consistia na soma das maiores medidas de comprimento dos saltos, tendo em vista a descoberta do grupo que realizou os melhores saltos. Este exercício apresentou-se como uma novidade para os alunos, o que fez com que, para alguns, não fosse bem sucedido à primeira tentativa. A dificuldade surgiu, essencialmente, na organização dos algarismos dos números (correspondentes às medidas de comprimento) por ordens, originando erros no cálculo algorítmico.

Por último, a conversão de metros para decímetros foi, também, algo que alguns não conseguiram fazer de forma autónoma, verificando-se casos como: $12,81 \text{ m} = 12,810 \text{ dm}$; $12,81 \text{ m} = 128 \text{ dm}$.

A meu ver, esta dificuldade surgiu porque o decímetro é uma unidade de medida com a qual os alunos não têm um contacto frequente. No entanto, após realçarmos que o decímetro cabe dez vezes no metro e que a conversão de metros para decímetros origina um número dez vezes maior (porque a unidade de medida é mais pequena e, logo necessita de ser utilizada mais vezes para medir um mesmo comprimento), os alunos compreenderam que o procedimento a efetuar seria a multiplicação por dez. Sendo que o número apresentava parte decimal, multiplicar por dez exige movimentar a vírgula uma casa para a frente.

No momento de partilha de estratégias e correção do problema, esta questão ficou esclarecida e a dificuldade de alguns ultrapassada.

Referências:

Alonso, L., Ferreira F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (2002). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 109-120. Lisboa: Edições Colibri.

★ A reflexão do Ricardo:

Eu gostei porque vi os melhores saltos de todas e foram muito bons e aprendi a somar os metros decímetros centímetros e milímetros

Exemplos de produções:

Problema da Semana

Numa das aulas de Expressão Motora da semana passada, dois grupos de alunos estiveram a praticar o salto em comprimento. Na tabela que se segue, estão os comprimentos dos saltos realizados pelo grupo A e pelo grupo B.

Grupo A	1.º salto	2.º salto	3.º salto
Gonçalo	2,43 m	2,17 m	2,37 m
Matilde	1,71 m	1,43 m	1,70 m
Manuel	2,01 m	2,30 m	2,37 m
Sara	1,62 m	2,05 m	2,00 m
Vilória Vieira	1,87 m	1,68 m	1,85 m
Rodrigo	2,24 m	2,37 m	2,38 m

Grupo B	1.º salto	2.º salto	3.º salto
Diogo	2,30 m	1,99 m	1,84 m
António	1,91 m	1,99 m	2,04 m
Francisca	2,06 m	1,96 m	1,97 m
Vilória Sousa	1,43 m	1,50 m	1,48 m
Ricardo	2,43 m	2,14 m	2,35 m
Barbara	1,37 m	1,32 m	1,37 m

1. Selecciona o comprimento do melhor salto de cada um dos elementos de cada grupo. Soma esses comprimentos.

Grupo A

$$2 + 2 + 2 + 2 + 11276 = 12,81$$

Grupo B

$$2 + 2 + 2 + 3 = 11,70$$

2. Qual o grupo que conseguiu realizar os melhores saltos? Apresenta os resultados em decímetros.

12,81 m = 1281 dm

11,70 m = 1170 dm

Grupo A

Problema da Semana

Numa das aulas de Expressão Motora da semana passada, dois grupos de alunos estiveram a praticar o salto em comprimento. Na tabela que se segue, estão os comprimentos dos saltos realizados pelo grupo A e pelo grupo B.

Grupo A	1.º salto	2.º salto	3.º salto
Gonçalo	2,43 m	2,17 m	2,37 m
Matilde	1,71 m	1,43 m	1,70 m
Manuel	2,01 m	2,30 m	2,37 m
Sara	1,62 m	2,05 m	2,00 m
Vilória Vieira	1,87 m	1,68 m	1,85 m
Rodrigo	2,24 m	2,37 m	2,38 m

Grupo B	1.º salto	2.º salto	3.º salto
Diogo	2,30 m	1,99 m	1,84 m
António	1,91 m	1,99 m	2,04 m
Francisca	2,06 m	1,96 m	1,97 m
Vilória Sousa	1,43 m	1,50 m	1,48 m
Ricardo	2,43 m	2,14 m	2,35 m
Barbara	1,37 m	1,32 m	1,37 m

1. Selecciona o comprimento do melhor salto de cada um dos elementos de cada grupo. Soma esses comprimentos.

Grupo A

$$2 + 2 + 2 + 2 + 11276 = 12,81$$

Grupo B

$$2 + 2 + 2 + 3 = 11,70$$

2. Qual o grupo que conseguiu realizar os melhores saltos? Apresenta os resultados em decímetros.

A = 12,81 m = 1281 dm

B = 11,70 m = 1170 dm

Resposta: O grupo que realizou mais saltos foi o grupo A.

OBJETIVOS GERAIS

		"Melhorar as competências de comunicação"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.H.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	N.O.	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	N.O.	N.O.
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.	—————																						
	Introduz o que vai apresentar	—————																						
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.	—————																						
	Organiza um discurso coerente.	—————																						
		NÃO Observado																						
		NÃO Observado																						
		NÃO Observado																						

Legenda:

- - sim
- - algumas vezes
- - não

		"Desenvolver competências de escrita"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.H.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrito.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Planificar e rever textos	Planifica os seus textos.	—————																						
	Revê os seus textos.	—————																						
		FALTOU																						

Legenda:

- - sim
- - não

		"Desenvolver a competência literária"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
		Ler textos variados	Faz, pelo menos, cinco leituras semanais.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Apreciar criticamente textos variados	Elabora registos das leituras no Caderno de Leitura.	Não Observado																						
	Comenta, oralmente, livros apresentados.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim /5 leituras
- - 3-4 leituras
- - Não / 1-2 leituras

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Localiza e seleciona informação pertinente	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organiza corretamente a informação.	Não Observado																						

Legenda:

- - sim
- - mais ou menos
- - Não

★ A minha reflexão:

A respeito do objetivo "melhorar as competências de comunicação", começo por refletir sobre a participação dos alunos, seguindo-se a realização de apresentações orais formais.

A maioria dos alunos participa na sua vez, facto para o qual tem contribuído a valorização da participação dos alunos que solicitam a palavra para intervir. O conteúdo dos seus comentários em momentos como a Apresentação de Produções, o Balanço do Dia e o Conselho de Cooperação é algo que necessita de ser melhorado, uma vez que os comentários são, ainda, muito pouco diversificados, muitas vezes restringindo-se a afirmações como "gostei muito do dia, porque correu bem", "gostei muito da apresentação, porque estiveste bem", etc. Ainda assim, onze dos vinte e três alunos conseguem, já, diversificar bastante o conteúdo dos seus comentários e fazê-los de forma muito pertinente. O professor como modelo de comentários assume, neste contexto, uma grande importância e, portanto, é essencial que continuemos a comentar, sempre que pertinente, as apresentações dos alunos, o balanço do dia e situações registadas no Diário de Turma.

Relativamente às apresentações orais formais, ao longo desta semana apenas tivemos a oportunidade de observar um grupo de projeto a preparar a apresentação de uma atividade experimental. Desse grupo, apenas um aluno considerou não ser necessário planificar a sua apresentação, por "saber tudo" o que precisaria de dizer. Todos os outros prepararam o seu discurso, com o apoio dos cartazes realizados e procurando acrescentar informação ao que se encontrava registado nesses cartazes.

Desenvolver competências de comunicação oral nos alunos apresenta-se como muito pertinente, uma vez que saber comunicar em público é uma necessidade social, "que se assume como um fator de sucesso e funciona como condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade" (Marques, 2013, p. 65)

Relativamente ao objetivo geral "desenvolver competências de escrita", começo por refletir acerca da ortografia, seguindo-se o processo de produção de textos.

Ao longo desta semana, iniciámos a implementação de estratégias para melhorar a ortografia dos alunos. Realizaram-se dois ditados preparados pelos alunos (estratégia sugerida pela professora cooperante), seguidos da explicitação das regras ortográficas. Posteriormente, as palavras mais erradas nesses ditados e no ditado diagnóstico foram disponibilizadas para os alunos estudarem, tendo sido feita uma lista com doze palavras que foi distribuída por cada aluno. Houve uma evolução positiva, tendo havido cinco alunos que apenas erraram uma das doze palavras e outros cinco alunos que acertaram em todas as palavras. Os erros mais frequentes foram os de acentuação, seguidos dos relativos à forma ortográfica específica das palavras e dos de base fonológica. A intervenção ao nível da ortografia é muito importante, uma vez que, de acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), esta competência pode determinar o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar e, para além disso, é um indicador do grau de instrução e literacia dos indivíduos.

A respeito da produção de textos, o texto narrativo, nomeadamente as histórias e os contos maravilhosos, continua a ser o mais produzido pelos alunos, mas, ainda assim, onze dos vinte e um alunos que produziram textos fizeram pelo menos um texto de um género que não a história ou o conto maravilhoso. A grande maioria dos alunos que diversificaram os géneros produzidos escreveram poemas, havendo apenas um aluno que escreveu um texto descritivo. Diversificar os escritos é, segundo Pereira e Azevedo (2005), essencial para que os alunos compreendam que a escrita é uma forma de comunicar. Silva (2008) acrescenta que é, também, fundamental para "a compreensão de que para cada situação concreta há um texto adequado" (p. 119). Por isso mesmo, de acordo com a última autora, é essencial que se ensinem diferentes tipos e géneros textuais. Saliento que não houve, até à data, nenhuma estratégia implementada para promover a diversificação dos géneros textuais produzidos e, portanto, a evolução positiva que se registou foi mérito dos alunos. O nosso objetivo é ensinar o texto argumentativo, nomeadamente o género artigo de opinião, e, dado o curto espaço de tempo da nossa intervenção, não nos será possível explorar detalhadamente outros géneros textuais. Contudo, propomo-nos a disponibilizar, aos alunos, guiões de estruturação dos textos que já produzem (narrativo e descritivo), para que possam progredir na sua estruturação.

Por fim, quanto aos subprocessos da escrita, nenhum aluno planificou os seus textos e apenas um aluno reviu um dos seus textos, tendo este exercício sido feito no Tempo de Estudo Autónomo (TEA), com o meu apoio. Mais uma vez, destaco que, para além do apoio prestado no TEA, não implementámos mais nenhuma estratégia para promover a utilização dos subprocessos da escrita. A meu ver, é importante definirmos mais apoios durante o TEA para ensinar e incentivar os alunos a utilizarem mecanismos de planificação e revisão dos textos, mas será, também, importante, como já referi, disponibilizarmos guiões de estruturação dos textos, para que possam utilizar estes mecanismos de planificação e revisão de forma autónoma e permanente ao longo da produção escrita. Pretende-se, em suma, que os alunos reflitam sobre os objetivos do seu texto e adequem a estrutura a estes objetivos, recorrendo a uma planificação (planificação global) e refletindo sobre os objetivos ao longo da textualização (planificação local), revendo sempre o que vai escrevendo para que possa identificar e corrigir eventuais erros ou acrescentar ideias (Silva, 2008).

O objetivo geral "desenvolver a competência literária" subdivide-se em dois objetivos específicos: ler textos variados; apreciar criticamente textos variados. A meu ver, desenvolver a competência literária é um objetivo pertinente para o 1.º ciclo, uma vez que "contribui para a construção de uma cultura literária comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade de interpretar textos" (Costa & Sousa, 2008, p. 75).

Em relação à leitura de textos variados, o nosso objetivo foi dar continuidade à estratégia da professora cooperante de impor a norma de, ao longo do TEA, os alunos terem que, semanalmente, fazer pelo menos cinco leituras. Mais de metade dos alunos fizeram-no esta semana. Por sua vez, cinco alunos fizeram entre três e quatro leituras e três alunos fizeram entre uma e duas leituras. Penso que uma estratégia importante será a de levarmos livros novos para a sala todas as semanas, de forma a manter o interesse que os alunos já demonstram ter pela leitura e a promover a diversificação dos livros lidos.

Para a promoção da apreciação crítica de textos lidos e da cultura literária comum acima referida, implementou-se o momento de leitura semanal, seguida de uma discussão e análise do livro lido, à semelhança do que se verificou no momento de leitura do dia 21 de abril, já descrito neste portefólio. Os alunos revelaram-se muito participativos, sendo que todos manifestaram a sua opinião sobre o livro lido e comentaram tópicos introduzidos por nós (ilustrações, atitudes das personagens e mensagem da história). O Caderno de Leituras ainda não foi introduzido, pelo que não se pode avaliar a elaboração de registos neste instrumento. Por último, nenhum aluno elaborou artigos de opinião, apesar de já terem feito a produção inicial e de, portanto, terem consciência da existência deste género textual.

No que se refere ao objetivo geral "desenvolver métodos de estudo", este contempla três objetivos específicos: gerir o trabalho durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA); localizar e selecionar a informação; organizar a informação.

A respeito da gestão do TEA, a maioria dos alunos planifica muitas atividades, pelo que não consegue cumprir o PIT. Para além disso, a distribuição do trabalho pelos dias da semana foi, no geral, desequilibrada, muito devido ao facto de os tempos de estudo autónomo terem tido diferentes durações, mas também devido ao facto de planificarem muitas atividades e terem que levar trabalho para casa numa tentativa de cumprirem a planificação. Esta foi a primeira semana em que refletiram sobre a distribuição do seu trabalho, preenchendo um gráfico com as atividades realizadas em cada dia da semana. Acreditamos que esta reflexão poderá contribuir para planificarem os próximos PIT com maior consciência do tempo que têm para o cumprir.

Relativamente à localização e organização da informação, foram apenas utilizadas técnicas de localização da informação, especificamente os sublinhados, num momento de exploração coletiva desta técnica. Através de um guião que continha um texto e tópicos importantes a reter desse texto, os alunos foram convidados a sublinhar a informação mais relevante para os objetivos da leitura. Alguns sublinharam apenas informação relativa a um dos tópicos, outros sublinharam o texto todo, mas, mais de metade faz sublinhados muito pertinentes, tendo em conta os objetivos da leitura. É necessário, a partir daqui, continuar a promover momentos de exploração desta técnica, para que todos se apropriem dela e a possam utilizar autonomamente.

Nenhum dos alunos utilizou técnicas de organização da informação, o que seria previsível, visto que não foram exploradas estas técnicas com os alunos.

É, na minha opinião, importante que se deem a conhecer aos alunos métodos de estudo alternativos ao que já conhecem (que é ler os apontamentos mais do que uma vez). Rosário (2004) sublinha que "as estratégias de organização e transformação da informação, repetição e memorização, estabelecimento de objectivos e planificação centram-se na optimização e regulação pessoal, na medida em que se orientam no sentido da potencialização das competências de gestão dos alunos" (p. 58). Procuraremos, então, com este trabalho de exploração de formas de localização e organização da informação e de reflexão sobre o seu trabalho individual, que os alunos adquiram ferramentas que lhes permitam tirar o máximo proveito do TEA.

Referências:

- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, B. C. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 95-111). Lisboa: Colibri.
- Marques, C. (2013). O jogo escolar como estratégia de enquadramento da argumentação oral formal, *Palavras*, 42-43.
- Rosário, P. S. L. (2004). *(Des)venturas do Testar: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. E. (2008). A Escrita de Textos: Da Teoria à Prática. In Sousa, O. & Cardoso, A. (eds.) (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

3ª SEMANA

[26-04-2016 a 29-04-2016]

Esta semana, apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Atividade Experimental sobre a permeabilidade dos solos
- Módulo I da Sequência Didática do Artigo de Opinião
- Ditado de Palavras
- Momento de Leitura

Por fim, apresentarei dados relativos à consecução dos objetivos gerais.

Atividade Experimental sobre a permeabilidade dos solos

26.04.2016

Legenda:

- - sim
- - mais ou menos
- - não

Indicadores de Avaliação	Avaliados																							
	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.	
Descreve a atividade que vai ser apresentada e o seu objetivo.																								
Apresenta as previsões do grupo.																								
Utiliza corretamente o material durante a apresentação da atividade experimental.																								
Apresenta as conclusões da atividade experimental.																								
Organiza um discurso coerente.																								
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.																								

★ A minha reflexão:

O projeto dos solos e rochas, no âmbito do Estudo do Meio, começou por ser planificado por um grupo da turma, mas não chegou a ser executado. Por isso, assistiu-se à comunicação deste projeto por parte dos alunos de outra turma do 3.º ano. De forma a complementar esta comunicação, decidiu-se que o grupo que iria desenvolver o projeto dos solos e rochas na nossa turma prepararia uma atividade experimental sobre a permeabilidade dos solos.

Desta forma, começou-se por decidir quais os tipos de solos cuja permeabilidade seria testada. Os alunos recolheram, no recreio, uma amostra de terra e outra de pedras. Para além disso, arranjaram-se duas outras amostras: areia da praia e argila em pó.

De seguida, planificou-se a atividade experimental: definiu-se o material de que se precisaria (goblets, funis, água, algodão e amostras de solo) e fizeram-se previsões acerca da permeabilidade de cada uma das amostras de solo. Foi interessante constatar que as previsões do grupo não foram distantes do que efetivamente aconteceu, ou seja, que os alunos tinham, já, percebido intuitivamente os critérios para a permeabilidade dos solos.

Testou-se, então, a atividade experimental, de forma a chegar-se a conclusões relativamente à permeabilidade e à impermeabilidade das amostras de solos em análise.

Seguidamente, realizaram-se cartazes de suporte à apresentação da atividade, nos quais foram contemplados uma questão orientadora da atividade experimental, os conceitos de permeabilidade e impermeabilidade dos solos, o material que iria ser utilizado e as previsões do grupo. Passou-se, então, à preparação da apresentação oral da atividade, tendo sido distribuídos papéis para cada elemento do grupo e tendo sido treinado o discurso.

Por fim, no dia 26 de abril, fez-se a apresentação da atividade experimental à turma. Este momento correu muito bem, todos estavam muito seguros por dominarem o tema. Para além de se concluir que a argila é a amostra mais impermeável e as pedras a amostra mais permeável, o grupo foi capaz de justificar o porquê de isto acontecer - "porque as pedras são de tamanhos diferentes e ficam afastadas" e "porque a argila é mais junta e tem os grãos mais pequenos e finos" - e as implicações que a permeabilidade dos solos tem para a agricultura. Destaco o facto de terem observado, de forma concreta, a permeabilidade dos solos como um grande contributo para o domínio do tema e para a compreensão dos conceitos de permeabilidade e impermeabilidade. Segundo Afonso (2008), as atividades experimentais contribuem para "a compreensão de certos aspectos da natureza da ciência, o desenvolvimento intelectual e conceptual e o desenvolvimento de atitudes positivas para com a ciência" (p. 10). Para além disso, e de acordo com Bruner, no 3.º ano as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento da representação icónica, pelo que a observação direta dos fenómenos e a experimentação e manipulação dos objetos são de extrema importância. (Peixoto, 1993).

Contudo, e apesar de se ter atribuído papéis a cada elemento do grupo, houve alunos que se sobrepuseram a outros, tendo sido a apresentação desequilibrada por isso. Este é, portanto, um aspeto a melhorar na apresentação que será feita a outra turma.

Referências:

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora
 Peixoto, F. (1993). Bruner – A Importância da Educação. *Caderno de Educação de Infância*, 26, 4-7.

★ A reflexão da Madalena:

Acho que a atividade experimental correu bem. Às vezes o Gonçalo e a Sara punham-se à nossa frente e falavam mais e eu gostei muito. Na minha vez de apresentar com a Inês, eu gostei muito. Com o projeto e a experiência eu aprendi mais sobre a permeabilidade e a impermeabilidade dos solos.

Cartazes de suporte à apresentação :

PERMEABILIDADE E IMPERMEABILIDADE DOS SOLOS

Solos permeáveis: são solos que deixam passar água.
 Solos impermeáveis: são solos que não deixam passar água.

O que vamos fazer para mostrar a permeabilidade dos solos?

↓

ATIVIDADE EXPERIMENTAL

Questão: A terra, a areia, a argila e as pedras são solos permeáveis ou impermeáveis?

MATERIAL:

- Pedras	- Areia	- Argila	- Terra
- Água	- 4 góbiés	- 4 funis	- 4 bolas de algodão





ASPETOS IMPORTANTES DO PROCEDIMENTO

- Vamos usar a mesma quantidade de cada amostra de solo;
- Vamos deitar a mesma quantidade de água em cada amostra de solo;





OBJETIVO:

- Comparar a quantidade de água que passa por cada amostra de solo.

AS NOSSAS PREVISÕES:

1	3	2	4
			
TERRA	AREIA	PEDRAS	ARGILA

AS NOSSAS CONCLUSÕES...

	Terra não permite a passagem de água para o recipiente inferior.
TERRA	
	A areia permite a passagem de água para o recipiente inferior.
AREIA	
	As pedras permitem a passagem de água para o recipiente inferior.
PEDRAS	
	A argila não permite a passagem de água para o recipiente inferior.
ARGILA	

Módulo I da Sequência Didática do Artigo de Opinião

28.04.2016

Legenda:

- - sim
- - com dificuldade

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.P.	R.B.	S.P.	S.O.	Vl.	V.S.	V.V.	L.
Identifica o tema do artigo de opinião apresentado.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica o principal objetivo do artigo de opinião apresentado.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica vantagens do desporto mencionadas pelo autor do artigo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica a opinião do autor do artigo relativamente ao futebol.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

Antes de darmos início à sequência didática elaborada para a abordagem do género textual artigo de opinião, pensámos ser importante clarificar as ideias acerca do que se entende por artigo de opinião: qual o seu objetivo, quem o escreve e quem o lê, em que suporte é escrito. Foi um diálogo muito participado, no qual os alunos revelaram entender em que consiste este género textual. Contudo, penso que teria sido muito interessante levar, para este momento, exemplos de jornais, revistas e blogues nos quais surgissem artigos de opinião. Não o fizemos por falta de tempo, mas tencionamos, ao longo da sequência didática, disponibilizar estes exemplares para que os alunos possam observar, de forma concreta, os suportes em que os artigos de opinião são redigidos. De facto, o importante é que compreendam que os géneros textuais que se aprendem na escola fazem parte do dia-a-dia fora dela, ou seja, a sua utilização não se restringe ao espaço escolar. Como sublinha Marcuschi (2008), "género textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes . . . que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas." (p. 155).

Feito este diálogo inicial, explicámos de forma breve o conjunto de atividades que íamos desenvolver para aprender a escrever um artigo de opinião e distribuímos, por cada aluno, uma sequência didática completa. Talvez tenha sido precipitado, uma vez que os alunos ficaram alarmados por ser "uma ficha tão grande", sendo que poderia provocar a sua desmotivação. No entanto, reforçámos que este era um trabalho para ser desenvolvido ao longo de toda a intervenção e pareceu-me que ficaram entusiasmados, analisando o material e querendo, até, levá-lo para casa.

Relativamente ao módulo I, tratou-se de uma primeira abordagem, após a produção inicial, ao artigo de opinião. Este é um módulo de compreensão leitora, no qual se levava os alunos a interpretar um artigo de opinião sobre desporto, produzido por um aluno, que se encontrava num blogue.

Foi uma atividade realizada em grande grupo, no qual os alunos se mostraram muito participativos e atingiram os objetivos definidos.

Por fim, reforçámos que aquele artigo de opinião, como qualquer outro, expunha uma opinião pessoal com a qual não tinham que concordar e desafiámo-los a pensar na sua opinião sobre aquele tema em casa.

Referências:

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ditado de Palavras

29.04.2016

★ A minha reflexão:

O ditado de palavras foi uma estratégia que propusemos como forma de colmatar a fragilidade dos alunos relacionada com a ortografia. Uma vez que a professora cooperante tinha combinado com os alunos uma rotina de ditados de palavras preparados por eles, aproveitámos esta rotina e implementámos uma outra estratégia: as caixas das palavras amigas e das palavras difíceis.

Durante a semana, dois alunos têm a oportunidade de preparar um ditado de palavras para fazerem aos colegas. Juntamente com os adultos da sala, definem quais são as suas maiores dificuldades ao nível da ortografia e pesquisam palavras que incluam os casos difíceis, assim como pesquisam - se existir - a regra ortográfica para explicarem aos colegas. Esta explicitação da regra é, também, sistematizada por nós.

À sexta-feira, por sua vez, somos nós a fazer o ditado de palavras. Todas as palavras em que pelo menos um aluno tenha errado nos ditados dessa semana são colocadas na caixa das palavras difíceis, sendo ditadas novamente à sexta-feira. Por sua vez, as palavras em que todos acertaram são colocadas na caixa das palavras amigas, não sendo necessário serem ditadas outra vez.

À quinta-feira, disponibilizamos a lista das palavras difíceis, que serão ditadas no ditado de sexta. Foram, já, utilizadas duas estratégias para os alunos acederem a esta lista de palavras: distribuição da lista para levarem para casa e estudarem; registo da lista no quadro, para que contactem visualmente com esta, e dar dois minutos antes do ditado para voltarem a observá-la.

A meu ver, estas são duas estratégias que podem ser conjugadas, juntamente com a explicitação das regras de ortografia. Desta forma, promove-se um maior contacto visual com as palavras e uma reflexão e compreensão das normas que lhes estão associadas. Salvado (2015) corrobora a ideia da eficácia do contacto visual com as palavras, mostrando que "a memória visual é fundamental na aprendizagem da ortografia" (p. 27). Por sua vez, Baptista, Viana & Barbeiro (2011) sublinham que o conhecimento das regras ortográficas é importante, uma vez que podem "auxiliar o aluno a decidir entre ortografias, quando se depara com a indecisão, ou quando procede à revisão dos seus textos" (p. 66).

Relativamente ao ditado do dia 29.04, foi exatamente igual ao da semana anterior, mas com menos duas palavras ("princesa" e "girassol") nas quais todos acertaram. No ditado da semana anterior, distribuímos a lista de palavras para levarem para casa; no ditado do dia 29, registámos as palavras no quadro. Houve uma melhoria significativa do primeiro para o segundo ditado, como se constata na seguinte tabela:

Ditado do dia 22.04:	Ditado do dia 29.04:
experiência - 10 erros	experiência - 7 erros
divertidíssimas - 10 erros	divertidíssimas - 4 erros
empurrão - 8 erros	empurrão - 0 erros
sismo - 4 erros	sismo - 0 erros
imperador - 6 erros	imperador - 0 erros
girassol - 0 erros	-----
princesa - 0 erros	-----
campeão - 3 erros	campeão - 1 erro
seleção - 2 erros	seleção - 2 erros
magnífica - 6 erros	magnífica - 1 erro
sussurrar - 5 erros	sussurrar - 3 erros
única - 2 erros	única - 0 erros
TOTAL: 56 erros	TOTAL: 18 erros

Para além desta diminuição muito positiva do número de erros, houve, como se pode constatar pelas grelhas de observação que se encontram atrás, um grande aumento do número de alunos que acertaram a totalidade das palavras ditadas (5 alunos, no ditado de dia 22, acertaram a totalidade; 10 alunos, no ditado de dia 29, acertaram a totalidade).

Os erros mais apresentados, no ditado de dia 29, foram os relacionados com a transcrição oral-escrito (*campião, experiência*), os de base fonológica (*sussurrar, sussurar, experiência*, etc.) e os de base morfológica (*divertidíssimas*). Do ditado de dia 22 para o de dia 29, verificou-se, contudo, uma enorme evolução nos erros de acentuação e nos erros relacionados com a forma ortográfica específica das palavras.

Destaco, ainda, o facto de existir, na turma, uma aluna diagnosticada com dislexia e disortografia e de esta estratégia ser muito propícia à prática da diferenciação pedagógica. No ditado do dia 22, esta aluna errou todas as palavras ditadas, mas, no entanto, não contabilizámos os seus erros nas palavras em que toda a restante turma acertou ("princesa" e "girassol"). Para o ditado do dia 29, preparámos, com a aluna, um conjunto de apenas quatro palavras da lista que seria ditada à turma. A aluna seleccionou as palavras que, a seu ver, precisaria mais de utilizar na produção de futuros textos: princesa, imperador, campeão e única. Levou a lista para casa, estudou as palavras e não errou nenhuma, o que foi uma grande conquista.

Por tudo isto, penso que esta rotina e as estratégias que lhe estão associadas estão a ser bastante eficazes.

Referências:

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011) *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Salvado, A. (2015). *A Influência do Exercício de Ditado na Consolidação da Ortografia*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

22.04.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L.	
Respeita a correspondência oral-escrito.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

29.04.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L.	
Respeita a correspondência oral-escrito.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim
- - Não

Momento de Leitura

29.04.2016

Legenda:

- - sim
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ru.	R.P.	R.B.	S.R.	S.O.	VI.	V.S.	V.V.	L.	
Partilha a sua opinião pessoal acerca do livro.																								
Comenta as ilustrações.																								
Comenta o design gráfico.																								
Comenta as atitudes das personagens.																								
Comenta a mensagem da história.																								
Comenta as habilidades do autor.																								
Comenta outros tópicos.																								

★ A minha reflexão:

Para o momento de leitura desta semana, seleccionámos o livro "OINC! A história do príncipe porco". A escolha do livro teve como intencionalidade a de se explorar mais um tópico a comentar nos livros, para além daqueles que os alunos já conheciam através do momento de leitura da semana passada: o design gráfico. Este é um livro no qual o design gráfico assume uma enorme importância e, portanto, considerámos ser o ideal para introduzir este tópico.

Mais uma vez, os alunos mostraram-se muito motivados para este momento, sendo muito participativos quando foram incentivados a partilhar a sua opinião. Mencionaram aspetos como: "já conhecia o livro", "já li um livro com uma história parecida", "pensava que a terceira mulher também ia morrer, mas não", etc. Tiveram, contudo, que ser orientados para comentarem os tópicos já explorados na semana anterior. Ainda assim, quando se relembrou desses tópicos, fizeram reflexões muito pertinentes, como "o porco era muito exigente", "o porco matou para não ser morto, mas podia fazer de outra forma", "as ilustrações são mais reais do que as do livro da semana passada", "as páginas têm todas muita cor e letras deitadas".

Considero, assim, que estes momentos de leitura são essenciais para o desenvolvimento da competência literária dos alunos, sendo muito importante que sejam feitos com regularidade para que os alunos treinem a sua argumentação e os tópicos que devem comentar acerca dos livros que leem.

★ A reflexão da Innayah:

Gostei da história "Ame, o Príncipe Porco".
Eu já conhecia uma história muito igual a essa mas chamava-se "O Príncipe com orelhas de burro"! E gosto muito do momento da leitura porque é um tempo que podemos conhecer muitas e muitas histórias novas!

OBJETIVOS GERAIS

"Melhorar as competências de comunicação"

Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Alunos																						
		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L.
Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Introduz o que vai apresentar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organiza um discurso coerente.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim
- - algumas vezes
- - Não

"Desenvolver competências de escrita"

Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Alunos																						
		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L.
Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrito.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Planificar e rever textos	Planifica os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Revê os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim
- - Planifica com os "story cubes"
- - Não

		"Desenvolver a competência literária"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L
Ler textos variados	Faz, pelo menos, cinco leituras semanais.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Apreciar criticamente textos variados	Elabora registos das leituras no Caderno de Leitura.	N. O.																						
	Comenta, oralmente, livros apresentados.	●																						
	Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.	●																						

Legenda:

- - sim / 5 leituras
- - 3-4 leituras
- - Não / 1-2 leituras

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L
Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.	●																						
	Localiza e seleciona informação pertinente	N. O.		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.	●																						
	Organiza corretamente a informação.	N. O.																						

Legenda:

- - sim
- - Mais ou menos
- - Não

★ A minha reflexão:

Relativamente ao objetivo "melhorar as competências de comunicação", comecei por me debruçar sobre a participação dos alunos, seguindo-se a realização de apresentações orais formais.

Alguns alunos demonstram continuar a participar sem solicitar a palavra. Penso que tal se deve à enorme motivação e vontade de participar que todos demonstram e que tem que ser continuado o caminho da valorização dos que cumprem as regras de comunicação (solicitação da vez para intervir, respeito pelas participações dos colegas, etc.).

A pertinência dos comentários, por sua vez, tem vindo a melhorar bastante, sendo notório o esforço dos alunos por não se repetirem nos seus comentários e por acrescentarem informação importante. No balanço do dia, por exemplo, já conseguem fazer sugestões ou elogiar a sua postura e a dos colegas, não se limitando, neste momento, a fazer um resumo do dia e das atividades de que gostaram.

Por último, foi feita uma apresentação oral formal, por parte de um grupo de projeto de Estudo do Meio. Todos prepararam a sua apresentação, distribuindo papéis e treinando o seu discurso através da leitura dos cartazes de suporte. A apresentação foi estruturada, havendo um momento em que explicaram o objetivo da comunicação e o processo que iriam seguir, um momento para a apresentação da atividade experimental e, por fim, um momento para refletir sobre as conclusões retiradas da atividade. Embora esta estrutura tenha sido muito clara e pertinente, dois elementos do grupo falaram diversas vezes fora da sua vez, sobrepondo-se aos outros e quebrando o ritmo da apresentação. Os alunos revelaram dominar perfeitamente o tema, conseguindo libertarem-se dos cartazes de suporte e construir um discurso próprio.

A respeito do objetivo "desenvolver competências de escrita", começo por refletir acerca da ortografia, seguindo-se o processo de produção de textos.

O objetivo do melhoramento da ortografia é um objetivo ambicioso para o curto espaço de tempo da intervenção. Por isso mesmo, restringimos a nossa análise aos ditados semanais dos alunos, tendo sido a grelha de avaliação preenchida com base no último ditado da semana que os alunos fazem. Como referi na reflexão do ditado do dia 29 de abril, este foi um ditado feito com base nas palavras erradas pelos alunos na semana anterior. Houve uma enorme evolução, passando-se de um total de cinquenta e seis erros para um total de dezoito erros. Por isso mesmo, acredito que a estratégia das caixas das palavras amigas e difíceis, juntamente com o contacto visual com as palavras, tem vindo a surtir o efeito desejado. Os erros mais comuns da turma foram de base fonológica, contrariamente ao que se sucedeu na semana passada, em que os erros mais comuns foram os de acentuação e os relativos à forma ortográfica específica das palavras.

A produção de textos apresentou uma evolução muito significativa no que respeita à diversificação do género textual. Uma vez que, para além de apenas nove alunos terem escrito só textos narrativos (histórias de aventuras), os restantes treze alunos que produziram textos diversificaram-nos entre o texto poético e o retrato e autorretrato. Na semana anterior, houve alunos a produzirem textos narrativos e poéticos e, nesta semana, o retrato e o autorretrato foram o segundo género textual mais produzido, seguindo-se o texto poético. Para esta evolução penso contribuir, em grande medida, a rotina da Apresentação de Produções. Na presente semana, uma aluna preparou um PowerPoint com o qual pretendia que os colegas a conhecessem melhor, pelo que fez um autorretrato, evocando características físicas, psicológicas e os seus interesses. A partir daqui, os alunos têm vindo a demonstrar um maior interesse por produzirem autorretratos e retratos de colegas. Também os textos poéticos têm vindo a ser apresentados com maior frequência na Apresentação de Produções, sendo declamados de forma dramatizada. Tudo isto suscita, a meu ver, o interesse do grupo em produzir ideias semelhantes às apresentadas, o que é visível na escrita de textos.

Os subprocessos da escrita foram, também, mobilizados com maior frequência do que na semana anterior. Sete alunos planificaram os seus textos, em cinco dos casos, de forma autónoma. Três destes cinco casos correspondem a alunos que utilizaram os cubos de planificação de histórias (*Story Cubes*). Embora não seja uma planificação detalhada e que auxilie na estrutura dos textos narrativos, é uma boa forma de se iniciarem neste processo, por terem que se centrar num conjunto de símbolos que saem nos cubos e que ditam a história. Os dois outros casos em que se verificou uma planificação de forma autónoma correspondem a duas alunas que fizeram um texto a pares e elaboraram um plano de texto detalhado (personagens, espaço da ação, tempo, o que vai acontecer, resolução do problema). Por fim, dois alunos planificaram os seus textos com o apoio dos adultos da sala, num momento de revisão de texto em Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Nestes dois casos, os textos revistos apresentavam-se confusos, o que exigiu a elaboração de um plano para a reestruturação do texto. A meu ver, estes momentos de revisão de texto são excelentes oportunidades para, de forma individualizada, se incutir nos alunos a importância da planificação para a organização das ideias no texto.

Por último, a respeito da revisão de texto, este foi um subprocesso que não foi mobilizado de forma autónoma pelos alunos, mas sim com o apoio dos adultos da sala em TEA. É, a meu ver, muito importante que consigamos acompanhar diferentes alunos possível neste trabalho, para que se apropriem do processo de revisão e possam tornar-se mais autónomos neste domínio.

Considero que será fundamental, a partir daqui, disponibilizar, a cada aluno, guiões de estruturação dos géneros textuais (B.I. dos géneros textuais) que já conhecem, de forma a que possam utilizá-los de forma autónoma no processo de escrita, servindo como forma de planificarem e, simultaneamente, reverem os seus textos e os adequarem os objetivos que delinearam inicialmente.

Relativamente ao objetivo "desenvolver a competência literária", refletirei sobre as leituras feitas pelos alunos e a apreciação críticas dos textos lidos.

Mais de metade dos alunos (doze) cumpriram o contrato da realização de, pelo menos, cinco leituras semanais, tendo sete alunos feito entre três e quatro leituras e apenas quatro fizeram até duas leituras. Neste sentido, houve um retrocesso relativamente à semana anterior, que se ficou a dever ao facto de ter havido apenas três dias de TEA. Ainda assim, os alunos continuam a mostrar gostar de ler e diversificar os livros que leem, fazendo-o não só na sala de aula, mas também em casa e, alguns alunos, na biblioteca da escola.

A apreciação crítica de textos lidos continua a ser fomentada apenas no momento de leitura semanal, uma vez que ainda não implementámos o Caderno de Leituras e que os alunos ainda não produzem artigos de opinião sobre livros lidos, como se constata através da grelha de avaliação do objetivo geral. Ainda assim, e como referi na reflexão do momento de leitura do dia 29 de abril, têm sido feitos comentários cada vez mais pertinentes aos livros lidos em grande grupo, o que é um aspeto muito positivo, que certamente contribuirá para a produção de artigos de opinião de qualidade.

Por último, no que diz respeito ao objetivo "desenvolver métodos de estudo", começo por refletir sobre a gestão do trabalho em TEA e, de seguida, sobre as técnicas de localização e de organização da informação.

A gestão do TEA foi dificultada pelo facto de ter havido apenas três dias para os alunos trabalharem autonomamente. Ainda assim, estes foram avisados, no início da semana, para o facto de terem que planificar de forma adequada aos dias disponíveis que tinham. A grande maioria planificou tarefas a mais e, como consequência, não cumpriram o Plano Individual de Trabalho (PIT). Para além disso, os tempos de estudo autónomo foram desequilibrados, o que fez com que a distribuição das tarefas pelos dias da semana fosse, também ela, desequilibrada.

Em relação às técnicas de localização e organização, apenas trabalhámos com os alunos os sublinhados (técnica de localização). Pelo facto de ainda não conhecerem formas de organizar a informação, não o fizeram, ainda, esta semana. Por sua vez, os sublinhados foram utilizados apenas por dois alunos, com o objetivo de estudarem apontamentos de Estudo do Meio. Este é um trabalho moroso e complexo, pelo que é, a meu ver, natural que os alunos não o façam, ainda, de forma autónoma. O momento semanal de exploração das técnicas de localização e organização da informação é, por isso, fundamental.

4ª SEMANA

[02-05-2016 a 06-05-2016]

Esta semana, apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Momento de Leitura
- Exploração dos Múltiplos do Metro
- Fichas Formativas dos Decimais e dos Sujeitos
- Ditado de Palavras

Por fim, apresentarei dados relativos à consecução dos objetivos gerais.

Momento de Leitura

02.05.2016

Legenda:

- - Sim
- - Não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Rc.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.
Partilha a sua opinião pessoal acerca do livro.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta as ilustrações.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta o design gráfico.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta as atitudes das personagens.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta a mensagem da história.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta as habilidades do autor.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta outros tópicos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

Para este momento de leitura, levámos o livro "A árvore generosa", de Shel Silverstein.

Este foi um momento menos participado do que é habitual, a meu ver por dois motivos: tivemos, apenas, quinze minutos para a leitura e discussão; antes desta leitura, os alunos realizaram uma atividade complexa e prolongada relacionada com as técnicas de localização de informação.

Na minha opinião, o ideal seria, após a leitura, incentivar cada um dos alunos a expor a sua opinião. Contudo, ao não ser possível, demos a palavra a todos os que se voluntariaram para participar e, ainda que com um curto espaço de tempo para tal, a discussão acabou por ser muito rica.

Os tópicos mais comentados foram as personagens - "a árvore deu tudo o que tinha para ver o menino feliz"; "o menino era egoísta"; "a árvore deu as suas partes mas o menino não pediu, pediu um barco, por exemplo. A árvore deu os ramos porque quis" - e as ilustrações - "são a preto e branco, mas não precisam de cor porque são muito importantes para o texto"; "há pouco texto, mas as ilustrações fazem perceber-se tudo muito bem". Alguns alunos comentaram, ainda, a mensagem da história, afirmando que a árvore cumpre o papel de pai ou de mãe que faz tudo pelo filho e que devemos valorizar os pais.

Após deixar que comentassem os tópicos livremente, incentivei-os a pensarem na mensagem da história e, por fim, introduzi um outro tópico que pode ser comentado: as habilidades do autor do livro. Neste sentido, realcei que comentar estas habilidades é algo que já faziam muito bem, inclusive na produção inicial do artigo de opinião. Assim, comentei o facto de o título do livro ser apropriado e resumir muito bem a história que vamos encontrar; o facto de o autor ter tido muita criatividade para criar uma história de uma relação entre uma pessoa e uma árvore.

Por fim, alertei para o facto de se poderem comentar muitas outras coisas nos livros, tal como os alunos costumam fazer: se já leram outros livros do autor, se já conheciam e gostaram de se lembrarem da história, se conhecem um livro com uma história semelhante, etc.

★ A reflexão da Victória:

||
 || Eu gostei de lembrar a história
 || da "Árvore generosa!"
 || Achei que as ilustrações fazem
 || sentido com a história.
 || Que se percebe a mensagem da
 || história.
 || E que o autor "Shel Silverstein"
 || teve boas ideias.

Exploração dos Múltiplos do metro

03.05.2016

★ A minha reflexão:

À semelhança do que se verificou para a introdução dos submúltiplos do metro, preparámos um guião de exploração dos múltiplos do metro. Pretendíamos, fundamentalmente, que os alunos compreendessem que os múltiplos do metro são unidades maiores do que o metro e, portanto, que o metro cabe no decâmetro dez vezes, que cabe no hectómetro cem vezes e que cabe no quilómetro mil vezes. Para além disso, era também nosso objetivo que os alunos fizessem conversões envolvendo os submúltiplos e os múltiplos do metro.

Uma vez que um dos alunos tinha já descoberto, autonomamente, a existência dos múltiplos do metro, começámos por solicitar a sua participação para explicitar aos colegas a sua descoberta. Buschman (citado por Martinho & Ponte, 2005) referencia que os alunos "ao falarem e ouvirem os colegas, clarificam significados e a construção pessoal do conhecimento, ao ser combinado com o dos outros, torna-se útil" (p. 3). O aluno começou por explicar que sabia que o quilómetro era mil vezes maior do que o metro e que, se havia três submúltiplos, teriam que haver três múltiplos, sendo que o quilómetro seria o maior, o do meio seria cem vezes maior do que o metro e restava um, que seria dez vezes maior do que o metro. Posto isto, introduzimos os nomes que o aluno não conhecia: hectómetro e decâmetro.

A maior dificuldade dos alunos residiu no facto de, por exemplo, do metro para o decâmetro ser feita uma divisão por dez, quando na verdade o decâmetro é dez vezes maior do que o metro. Reforçou-se que se divide porque um mesmo comprimento corresponde a um número dez vezes menor quando é apresentado em decâmetros do que quando é apresentado em metros, uma vez que a unidade de medida decâmetro é dez vezes maior e, por isso, esta é usada um menor número de vezes para medir um mesmo comprimento. O processo de medir é isto mesmo: "comparar uma quantidade dada de comprimento, massa, volume etc., com o comprimento, massa ou volume de um dado objeto a que chamamos unidade, permitindo associar um número a uma quantidade de grandeza" (Ponte & Serrazina, 2000, p. 194).

A meu ver, é necessário sistematizar esta questão: sempre que se passa de uma unidade menor para uma maior faz-se uma divisão e sempre que se passa de uma unidade maior para uma menor faz-se uma multiplicação. Contudo, é fundamental que não mecanizem apenas este procedimento, mas que o compreendam efetivamente.

Ainda assim, as conversões realizadas na ficha de trabalho foram muito bem sucedidas, uma vez que lhes era disponibilizado um espaço com as unidades de medida, sendo que os alunos tinham que coloca o número na "casa" correta e mover a vírgula para a "casa" pedida. No fundo, se lhes for pedido, por exemplo, que transformem 5 metros em decâmetros, colocam a vírgula na "casa" dos decâmetros e, necessariamente, colocam um zero antes da vírgula.

Para além disso, alguns três alunos ainda manifestaram dificuldades na conversão de unidades de medida menores para maiores, uma vez que acrescentam zeros atrás, mas mantêm a vírgula do número na mesma posição. Por exemplo: 0,5 metros = 00,5 decâmetros. No entanto, quando alertados para esta questão, rapidamente compreenderam que se tratava do mesmo número, porque corresponde sempre a zero unidades, por mais zeros que se acrescentem na parte inteira.

Em suma, considero que este é um conteúdo complexo e abstrato, que deve ser sempre contextualizado e compreendido e não apenas memorizado. Por isso mesmo, penso que será essencial, para além destes exercícios de treino em que as conversões surjam isoladas, promover diversos momentos de problemas contextualizados de medida.

Referências:

Martinho, M. H. & Ponte, J. (2005). Comunicação na sala de aula de Matemática: práticas e reflexão de uma professor de Matemática. Actas do XVI Seminário de Investigação em Educação Matemática. Setúbal: APM.

Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Legenda:

- -sim
- -com dificuldade

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Rec.	R.P.	R.B.	S.R.	S.O.	Vi.	V.S.	V.V.	L.	
Identifica o nº de vezes que um metro cabe num decâmetro.																								
Identifica o nº de vezes que um metro cabe num hectómetro.																								
Identifica o nº de vezes que um metro cabe num quilómetro.																								
Realiza conversões com os submúltiplos do metro.																								
Realiza conversões com os múltiplos do metro.																								

★ A reflexão do João:

gostei de ouvir o que o Miguel descobriu, gostei de saber ler o Kilómetro e Hectómetro etc. e gostei da ficha.

Fichas de Avaliação Formativa

06.05.2016

Português:

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.O.	VI.	V.S.	V.V.	I.
Identifica o sujeito das frases.	Sim	Não	Sim	Com dificuldade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Identifica o predicado das frases.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Identifica sujeitos simples.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Identifica sujeitos compostos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

Matemática:

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.O.	VI.	V.S.	V.V.	I.
Faz a leitura de um número por ordens.	Sim	Com dificuldade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Determina quantas centenas tem um determinado número.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Determina quantas dezenas tem um determinado número.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Determina quantas unidades tem um determinado número.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Determina quantas décimas tem um determinado número.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Determina quantas centésimas tem um determinado número.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Estabelece relações de maior, menor ou igual entre números com parte decimal.	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Efetua cálculos algorítmicos de adição com números com parte decimal.	Não	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade
Efetua cálculos algorítmicos de subtração com números com parte decimal.	Não	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade

★ A minha reflexão:

Em conjunto com a professora cooperante, decidimos que este seria o momento adequado para a realização de fichas formativas no âmbito da Matemática e do Português. Do seu ponto de vista - com o qual concordamos -, as fichas de avaliação formativa devem incidir num conteúdo específico, de forma a obter-se informações precisas acerca dos aspetos que os alunos ainda precisam de exercitar e consolidar. Assim, elaborámos uma ficha acerca dos números decimais (Matemática) e outra acerca das funções sintáticas de sujeito e predicado (Português).

A avaliação formativa é, naturalmente, um processo contínuo, contudo, considerámos que seria importante a realização destas fichas para podermos retirar conclusões acerca daquilo que já se encontra consolidado e do que ainda se revela uma dificuldade para cada aluno. O objetivo era, a partir da análise destas fichas, podermos adequar as nossas estratégias no sentido de contribuir para o sucesso dos alunos. Boston (2002) corrobora esta perspetiva, salientando que a avaliação formativa permite ao professor o diagnóstico das aprendizagens dos alunos e a adequação do processo de ensino. Também Morgado (1999) vai ao encontro desta ideia, sublinhando que "a avaliação constitui-se como o principal instrumento de regulação da prática pedagógica" (p. 62).

Os resultados da ficha formativa de Português mostrou-nos que, no geral, os alunos interiorizaram bastante bem as funções de sujeito e de predicado, identificando-as num conjunto de frases. Para além disso, revelaram distinguir e identificar sujeitos simples e sujeitos compostos. Posto isto, construiremos ficheiros para o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) acerca deste conteúdo de gramática, de forma a que os alunos possam continuar a treiná-lo.

A respeito da Matemática, especificamente dos números decimais, os alunos revelaram, no geral, mais dificuldades do que ao nível do Português. Mostraram, sobretudo, dificuldades em identificar o número de décimas ou centésimas pelo qual um número é constituído. Por exemplo, no número 5,06, todos afirmaram que existem zero décimas e seis centésimas. A grande maioria revelou, também, algumas dificuldades em estabelecer relações de maior, menor ou igual entre números decimais, havendo apenas dois alunos que o fizeram sem dificuldade. Por último, alguns alunos apresentaram dificuldades na realização do algoritmo da adição com números com parte decimal, mas a maior dificuldade foi ao nível do algoritmo da subtração com números com parte decimal, sobretudo devido à organização dos números no algoritmo, ou seja, à colocação do aditivo e do subtrativo por ordens. A partir desta análise, construiremos, também, ficheiros para o TEA e organizaremos os apoios de forma a que todos os alunos possam trabalhar, de forma individualizada, as suas maiores fragilidades ao nível dos números decimais.

Referências:

- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9).
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Ditado de Palavras

06.05.2016

★ A minha reflexão:

Esta semana, existiram dois ditados preparados por alunos. Um deles incidiu no caso *am/ão* e o outro consistiu num ditado de doze palavras aleatórias, sem qualquer regularidade entre elas, uma vez que os dois alunos que o prepararam não compreenderam que deveriam pesquisar palavras com um caso de ortografia no qual apresentassem dificuldades e que, no final do ditado, teriam que explicitar a regra aos colegas.

A lista de palavras preparada pelos dois alunos para o ditado do dia 3 de maio continha palavras desconhecidas dos alunos e cuja ortografia é efetivamente difícil, como "perplexo" e "êxito". Desta forma, colocámos estas palavras na caixa das palavras novas, um caixa que introduzimos esta semana para estes casos em que os alunos errem por nunca terem contactado com a palavra. Foram colocadas na caixa das palavras difíceis as palavras "difíceis", "príncipe", "julzo" e "exigir".

Já no ditado do dia 4 de maio, proporcionou-se um momento de explicitação da regra ortográfica, tendo a aluna colocado o enfoque na sílaba tónica: quando a sílaba tónica é a última, a palavra termina em *ão*; quando a sílaba tónica é a penúltima, a palavra termina em *am*. Para além disso, ressaltámos que, quando se trata de verbos - e salvo algumas exceções, como *são*, *estão*, *dão*, etc. - os verbos terminam em *ão* quando os conjugamos no futuro e em *am* quando os conjugamos no presente ou no pretérito.

A lista de palavras preparada pela aluna continha apenas nomes e um só verbo, sendo os nomes "alçapão", "Estêvão", "órgão", "balão" e "coração" e o verbo "estavam". Os alunos acertaram todos as palavras "balão" e "coração". Decidimos, com a professora cooperante, não colocar na caixa das palavras difíceis a palavra "Estêvão", por ser uma palavra com pouca utilidade para os alunos, e colocar "alçapão" na caixa das palavras novas. Foram, então, colocadas na caixa das palavras difíceis as palavras "órgão" e "estavam".

O último ditado da semana conteve, assim, as palavras "órgão", "estavam", "difíceis", "príncipe", "julzo" e "exigir" e, ainda, as palavras em que os alunos ainda erraram na semana anterior:

Ditado do dia 03.05:	Ditado do dia 04.05:	Ditado do dia 06.05:
difíceis - 3 erros	órgão - 10 erros	difíceis - 1 erro
príncipe - 21 erros	estavam - 4 erros	príncipe - 12 erros
julzo - 13 erros	22 alunos fizeram o ditado (o restante foi o autor do ditado)	julzo - 1 erro
exigir - 19 erros		exigir - 5 erros
21 alunos fizeram o ditado (os restantes dois foram os autores do ditado)		órgão - 0 erros
		estavam - 0 erros
		imperador - 0 erros
		experiência - 0 erros
		seleção - 0 erros
		campeão - 0 erros
		magnífica - 3 erros
		divertidíssimas - 3 erros
TOTAL: 56 erros	TOTAL: 14 erros	23 alunos fizeram o ditado
TOTAL: 70 erros		TOTAL: 25 erros

"imperador", "experiência", "seleção", "campeão", "divertidíssimas" e "magnífica".

Mais uma vez, utilizámos a estratégia de disponibilizar as palavras a serem ditadas escritas no quadro. Para além disso, antes do ditado, os alunos tiveram três minutos para observar as palavras. Tal como se constata, houve, no último ditado, apenas 1/3 dos erros dos ditados anteriores, sendo que o último ditado teve o dobro das palavras que os dois ditados anteriores juntos tiveram.

Através das grelhas de observação, que se encontram atrás, é perceptível que o erro mais comum no primeiro ditado foi o relacionado com a correspondência oral-escrito, uma vez que todos os alunos escreveram "príncipe", ao invés de "príncipe" e, a grande maioria, escreveu "exigir" de forma errada: "izexir", "ixegir". O segundo erro mais cometido foi o relacionado com a forma ortográfica específica das palavras, porque a maioria também escreveu "exigir" com "s" ou "z" em vez de "x". O segundo ditado, o erro mais comum foi o de acentuação, uma vez que muitos escreveram "órgão" sem acento na inicial e três alunos escreveram "estavam" com acento no primeiro "a".

Por sua vez, no último ditado o erro de acentuação continua a ser o mais comum, mas, desta vez, porque muitos não acentuaram as palavras "príncipe", "divertidíssimas" e "magnífica". O único erro na palavra "julzo" foi, também, por falta de acentuação, assim como na palavra "difíceis". Para além disso, verificaram-se alguns erros de base fonológica, uma vez que alguns alunos escreveram "príncipe"; e alguns erros de base morfológica, devido às palavras "exigir" e "príncipe", escritas, em alguns casos, como "ixegir" e "príncipe".

03.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita as regras de base fonológica.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a acentuação.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a unidade gráfica da palavra.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Palavras consideradas para a análise:

- difíceis
- príncipe
- exigir
- juízo

04.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita as regras de base fonológica.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a acentuação.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a unidade gráfica da palavra.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Palavras consideradas para a análise:

- estavam
- órgão

06.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita as regras de base fonológica.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a acentuação.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeita a unidade gráfica da palavra.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:
● - Sim
● - Não

OBJETIVOS GERAIS

		"Melhorar as competências de comunicação"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																					
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.											N.O.												N.O.
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																							
	Introduz o que vai apresentar																							
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																							
	Organiza um discurso coerente.																							

Legenda:

- - sim
- - algumas vezes
- - não

		"Desenvolver competências de escrita"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
		Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrito.																					
Respeita as regras de base fonológica.																								
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.																								
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.																								
Respeita a acentuação.																								
Respeita a unidade gráfica da palavra.																								
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.																								
Planificar e rever textos	Planifica os seus textos.	N.O.	N.O.																					
	Revê os seus textos.																							

Legenda:

- - sim
- - planifica com os "Story Cubes"
- - Não

		"Desenvolver a competência literária"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L
		Ler textos variados	Faz, pelo menos, cinco leituras semanais.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Apreciar criticamente textos variados	Elabora registos das leituras no Caderno de Leitura.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Comenta, oralmente, livros apresentados.	●	N.O.	●	●	●	●	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - Sim / 5 leituras
- - 3-4 leituras
- - Não / 1-2 leituras

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Localiza e seleciona informação pertinente	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organiza corretamente a informação.	—	—	—	N.O.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	N.O.	—	—	—	—	—	—	N.O.	—	—

Legenda:

- - Sim
- - mais ou menos
- - não

★ A minha reflexão:

O objetivo "melhorar as competências de comunicação" sofreu, esta semana, uma evolução bastante positiva.

A solicitação da palavra para intervir foi um aspeto em que melhoraram bastante, sendo que apenas cinco alunos não o fazem com grande frequência.

A respeito da participação dos alunos, esta está a tornar-se cada vez mais pertinente, sobretudo nos momentos de Apresentação de Produções e no balanço do dia. Todos os alunos são capazes de diversificarem o conteúdo dos seus comentários, não se repetindo e acrescentando informação pertinente. Há apenas dois alunos que ainda repetem, por vezes, o que os colegas já comentaram e três alunos que não participam com comentários nos momentos de Apresentação de Produções, balanço do dia e Conselho de Cooperação.

A evolução positiva desta semana mereceu um elogio da professora cooperante no Diário de Turma: "Gostei dos vossos comentários cada vez mais crescidos!". Penso que os momentos de leitura e discussão de livros têm sido importantes neste sentido, uma vez que os alunos são incentivados a fundamentarem a sua opinião através da mobilização de diferentes tópicos que os obrigam a diversificar os comentários. Saliento, ainda, que um aluno comentou, num momento de apresentação de uma produção de um colega, o facto de ter gostado muito da ilustração que fez do texto, sendo que este é um tópico muito explorado no momento de discussão de livros lidos. Para além deste caso, um outro aluno comentou que aprendeu uma palavra nova com a apresentação de uma produção de um colega.

A respeito das apresentações orais formais, realizou-se a comunicação do projeto dos animais, no âmbito do Estudo do Meio. Este grupo de projeto planificou e preparou a sua apresentação, tendo sido o foco a estrutura - introduzir sempre aquilo que vai ser apresentado - e os objetivos da comunicação, ou seja, o que pretendiam que os colegas que assistissem à comunicação aprendessem. Todos os alunos introduziram o conteúdo da sua parte da apresentação e apenas um aluno fez uma apresentação muito presa ao papel que um aspeto muito positivo: para além de explicarem muito bem os conteúdos por palavras suas, utilizaram os cartazes para apontar para aquilo que diziam, tornando este suporte muito útil à apresentação. Para além disso, no final, todos colocaram perguntas ao público, de forma a perceberem se os objetivos que tinham foram alcançados, ou seja, se os colegas perceberam o que era pretendido com a comunicação. Desta forma, envolveram o público e deram-lhe mais uma oportunidade de compreender profundamente o conteúdo que foi apresentado.

Relativamente ao objetivo "desenvolver competências de escrita", analisarei, em primeiro lugar, a ortografia e, de seguida, a produção de textos escritos.

A ortografia tem vindo a ser avaliada com base no último ditado de palavras semanal. Mais uma vez, nesta semana, os alunos melhoraram bastante desde os dois ditados feitos pelos colegas para o último ditado da semana, sendo que passaram de um total de 70 erros nos dois ditados dos colegas, que continham, no total, seis palavras, para um total de 25 erros no ditado final, que continha, para além das seis palavras dos ditados anteriores, mais seis palavras que estavam na caixa das palavras difíceis. O tipo de erro mais comum neste último ditado foi o de acentuação, o que significa que será pertinente reforçar a importância de se ter em atenção as sílabas tónicas das palavras.

A meu ver, esta estratégia das caixas das palavras difíceis e amigas tem vindo a promover o contacto visual dos alunos com palavras em que apresentavam dificuldades em escrever. Contudo, o mais importante é, sem dúvida, os momentos de explicitação das regras de ortografia, promovidos após os ditados preparados pelos alunos. Por isso mesmo, penso que será importante ter-se o cuidado de auxiliar os alunos na preparação dos seus ditados, para que escolham casos de ortografia pertinentes. Para além disso, será importante fazer listas de palavras que contenham o caso de ortografia em questão, assim como cartazes com as regras para afixação na sala. Por último, elaborámos ficheiros de ortografia com alguns casos de leitura ortografia em que os alunos revelam dificuldades, para que possam treinar em TEA.

Quanto à produção escrita, a maioria dos alunos continua a produzir histórias. Os alunos que diversificam os géneros textuais continuam a escrever poemas ou textos descritivos (retratos e autorretratos) e, ainda, poemas em que descrevem colegas. Para além disso, uma aluna produziu, esta semana, autonomamente, uma receita. A partir da próxima semana, faremos uma tabela para expor na sala, na qual identificaremos os géneros textuais produzidos pelos alunos, para que estes possam observar e refletir sobre os géneros textuais que produzem. O objetivo é incentivá-los a diversificarem as suas produções escritas.

Por fim, relativamente aos subprocessos da escrita, houve dez alunos a utilizarem os "Story Cubes" para planificarem as suas histórias e apenas três alunos que planificaram a escrita efetivamente. Os alunos que utilizam os "Story Cubes" não têm em atenção os aspetos da estrutura do texto, o que é algo que pretendemos que façam. Saliento, mais uma vez, que os momentos de revisão de texto com os adultos da sala, em TEA, são fulcrais para incutirmos nos alunos a importância de planificar. Todos os alunos que o fazem com o nosso apoio, acabam por utilizar autonomamente a planificação para reverem o texto à medida que vão escrevendo e para confirmarem que todas as ideias estão a ser incluídas no texto. Para além disso, acredito, também, que a disponibilização dos guiões de estruturação dos textos que já produzimos auxiliará os alunos a utilizarem, de forma autónoma, os subprocessos de planificação e revisão de textos. Constatei, ainda, num texto de uma aluna produzido esta semana, que os momentos de revisão coletiva são, também, essenciais para se apropriarem da estruturação dos textos. Isto porque observei, no texto da aluna, que a introdução do seu texto era exatamente a que formulámos em coletivo, numa revisão de um texto na qual se alertou para a importância de apresentar as personagens da história na introdução do texto.

No que diz respeito ao objetivo "desenvolver a competência literária", a maioria dos alunos realizou as cinco leituras semanais acordadas, sendo que apenas seis realizaram entre três e quatro leituras e apenas um realizou entre uma e duas leituras.

Esta semana, foram introduzidos os Cadernos de Leitura, mas ainda apenas oito alunos fizeram registos de livros lidos neste novo material. Estes oito alunos fizeram registos muito pertinentes, mobilizando tópicos explorados nos momentos de leitura, como as ilustrações, as habilidades do autor e as atitudes das personagens.

O momento de leitura e discussão do livro lido desta semana foi menos participado, devido ao tempo que tivemos disponível para esse momento. Ainda assim, permitiu explorar com os alunos os tópicos que ainda não conheciam: habilidades do autor e outros (que inclui tudo o que queiram comentar e não encaixe em nenhum dos outros tópicos). É muito interessante perceber que, de semana para semana, os alunos se apropriam das reflexões críticas que fazemos e as mobilizam bastante bem para os outros livros. Isto faz-me crer que o objetivo da apreciação crítica de textos variados está a ser muito bem sucedido.

Por fim, ainda nenhum dos alunos produz artigos de opinião, o que, mais uma vez, seria de esperar, visto que apenas um módulo da sequência didática para a abordagem deste género foi realizado.

Finalmente, relativamente ao objetivo "desenvolver métodos de estudo", começo por refletir sobre a gestão do trabalho em Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e, de seguida, sobre as técnicas de localização e de organização da informação.

A gestão do trabalho em TEA melhorou relativamente à semana anterior, mas, ainda assim, ainda há alguns alunos que planificam tarefas a mais, o que faz com que tenham que fazer muito trabalho em casa. Há, ainda, também, alguns alunos que fazem poucas tarefas nos primeiros dias da semana, deixando muitas para os últimos dias de TEA.

Quanto às técnicas de localização e organização da informação, esta semana promoveu-se uma atividade de localização de informação num texto sobre a vida da artista portuguesa Paula Rego. Para orientar a seleção da informação, disponibilizámos um conjunto de questões que deveriam reter do texto. Penso que esta estratégia é muito pertinente e que deve continuar a ser usada nas primeiras vezes em que propomos aos alunos que selecionem informação de um texto, sobretudo num texto longo como este. A maioria conseguiu selecionar a informação pertinente, de acordo com as questões orientadoras, embora alguns não sublinhassem toda a informação que permitia responder às questões e outros sublinhassem praticamente todo o texto.

Relativamente às técnicas de organização da informação, embora ainda não tenham sido ensinadas explicitamente, duas alunas utilizaram-nas autonomamente, fazendo resumos bastante bem organizados para estudarem um conteúdo de Estudo do Meio.

5ª SEMANA

[09-05-2016 a 13-05-2016]

Esta semana, apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Momento de Leitura
- Módulo II da Sequência Didática do Artigo de Opinião
- Problema da Semana
- Ditado de Palavras

Por fim, apresentarei dados relativos à consecução dos objetivos gerais.

Momento de Leitura

10.05.2016

Legenda:

- - sim
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.K.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L	
Partilha e sua opinião pessoal acerca do livro.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta as ilustrações	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta o design gráfico	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta as atitudes das personagens	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta a mensagem da história	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta as habilidades do autor	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Comenta outros tópicos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

Para este momento de leitura, optámos por levar dois livros: "O incrível rapaz que comia livros", de Óliver Jeffers, e "Catatuas", de Quentin Blake.

O objetivo foi, para além da partilha de opiniões e argumentação dos alunos, que atentassem nas funções das ilustrações em ambos os livros, uma vez que estas são bastante diferentes. De acordo com Silva e Barroso (2014), a conexão entre a componente imagética e a componente textual dos livros "constitui um desafio às capacidades interpretativas do leitor" (p. 122). No caso do primeiro livro, as ilustrações imitam o texto, tratando-se de uma relação de imitação entre texto e imagem; no segundo livro, as ilustrações contradizem o texto, o que é uma relação de contradição, que se assume como bastante mais complexa (Silva & Barroso, 2014).

Começámos pela leitura d'"O incrível rapaz que comia livros", no qual as ilustrações e as habilidades do autor, nomeadamente a criatividade da história e a adequação do título do livro, foram os tópicos que os alunos mais comentaram.

Uma vez que o livro é muito propício a que se comente o design gráfico, incentivámos os alunos a fazerem-no, surgindo comentários muito interessantes, como "o design gráfico é parecido com o livro do OINC, porque tem letras maiores" e "às vezes o texto é escrito dentro das ilustrações".

O paralelismo feito com o "OINC: a história do príncipe-porco" foi, também, feito com o livro "Leônia devora os livros", uma vez que um dos alunos referiu que a história do livro "O incrível rapaz que comia livros" é muito parecida com a deste livro.

Relativamente ao livro "Catatuas", a leitura foi um enorme sucesso, tendo sido o livro que os alunos mais leram autonomamente durante o Tempo de Estudo Autónomo. O jogo de escondidas que o livro contém foi muito apreciado pelos alunos, que se divertiram muito com a leitura, ao tentarem encontrar as catatuas em cada página.

No final, e como seria esperado, as ilustrações foram o tópico mais comentado neste livro. É muito interessante constatar que os alunos se estão a tornar, progressivamente, mais críticos nas suas apreciações, que surgem sempre justificadas, como se pode perceber por este comentário: "gostei muito das ilustrações, porque têm cores bonitas e são feitas a aguarela".

Incentivámo-los, ainda, a compararem a importância das ilustrações nos dois livros lidos e surgiram comentários como "neste livro parece que estamos a jogar às escondidas" e "nas catatuas as ilustrações são mais importantes, porque se as ilustrações não estivessem no livro, podíamos pensar que as catatuas não estavam mesmo nos sítios onde o professor procurava".

Para além disso, muitos dos alunos comentaram as habilidades do autor Quentin Blake, afirmando que "o autor teve uma ideia muito boa, porque é como se nós também participássemos na história"; e a mensagem da história: "não se devem repetir os mesmos erros" foi o comentário feito por um dos alunos, isto porque, quando encontra as suas catatuas, o professor volta a repetir a frase que as havia cansado e feito esconderem-se dele. Embora tivéssemos pedido para darem especial atenção às ilustrações, os alunos comentaram, por iniciativa própria, estes tópicos, o que me leva a crer que estão a interiorizar muito bem os tópicos que definimos em conjunto (estes podem ser vistos na fotografia atrás) e que podem ser sempre comentados num livro.

Por tudo isto, penso que o objetivo relacionado com o desenvolvimento da competência literária dos alunos está a ter uma evolução muito positiva, o que se deve aos momentos de leitura e de discussão dos livros lidos, mas também à elaboração de registos no Caderno de Leituras, podendo ver-se alguns exemplos atrás.

★ A reflexão da joana:

Eu gosto muito da atividade de leitura porque conheço 2 livros: "O incrível rapaz que comia livros" e "Catatuas". Também porque aprendemos a comentar melhor as ilustrações e outras coisas.

Carta 2

O que podemos comentar acerca dos livros que lemos:

- Mensagem da história
- Atitudes e valores das personagens
- Ilustrações
- Design gráfico
- Habilidades do autor
- Outros

Exemplos de registos no Caderno de Leituras

Formulário de registo de leitura com campos para: Data, O livro que li, Título, Autor, Editora, e Edição.

Exemplo de registo de leitura com data 21/01/2015, título 'O livro que li', autor 'Enel Minkos Martini', editora 'Madalena Motoso', e uma opinião sobre o livro.

Outro exemplo de registo de leitura com uma opinião detalhada sobre o livro, mencionando a história e as ilustrações.

Módulo II da Sequência Didática do Artigo de Opinião

10.05.2016

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vl.	V.S.	V.V.	L
Identifica a pessoa em que é escrito o artigo de opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica o tempo verbal em que é escrito o artigo de opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica o objetivo do 1.º parágrafo do artigo de opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica o objetivo do 2.º parágrafo do artigo de opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica o objetivo do 3.º parágrafo do artigo de opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica o objetivo do último parágrafo do artigo de opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica as razões que os autores dos artigos apresentam para justificar a sua opinião.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica a forma de organização dos argumentos no texto.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Faz o levantamento dos marcadores discursivos utilizados nos artigos.	Não Observado																						

★ A minha reflexão:

O módulo II da sequência didática do artigo de opinião é um módulo crucial para o sucesso da produção de artigos de opinião, por parte dos alunos. Este é o módulo em que os alunos desconstróem exemplos de artigos de opinião, de forma a identificarem a sua estrutura.

O tempo disponível para a sua abordagem fez com que tivéssemos que reduzir as atividades a realizar pelos alunos. Preocupámo-nos, essencialmente, em chegar à estrutura do artigo e abandonámos todas as questões relacionadas com a interpretação dos textos.

Desta forma, começámos por pedir que fizessem o primeiro exercício em grupos, que consistia na análise de dois artigos de opinião, com o objetivo de identificarem a pessoa e o tempo verbal em que é escrito o artigo e os objetivos dos diferentes parágrafos.

A maior dificuldade dos alunos residiu na identificação do objetivo do primeiro parágrafo, do terceiro e do último parágrafo.

A maioria identificou, como objetivo do primeiro parágrafo, "dizer a nossa opinião sobre o livro", uma vez que, num dos artigos apresentados no módulo, o primeiro parágrafo contém a afirmação "o objetivo deste artigo é expor a minha opinião sobre o livro (...)". Para ultrapassar esta dificuldade, sugeri que lessem o primeiro parágrafo do outro artigo do módulo e, para além disso, que pensassem se, nesse parágrafo, existia alguma manifestação de opinião (gostei do livro/não gostei do livro).

O terceiro parágrafo do artigo tem dois objetivos: exprimir a opinião sobre o livro e apresentar os tópicos que vão ser comentados. Alguns alunos identificaram, apenas, o objetivo de exprimir a opinião.

Por último, no último parágrafo, alguns alunos apontaram como objetivo "falar sobre as emoções", porque um dos artigos continha, no último parágrafo, a afirmação "Concluindo, o livro reflete bem as emoções e contradições de que as relações entre as pessoas são feitas. É recomendável para qualquer idade.". Para ultrapassar esta dúvida, reforçámos a ideia de que a palavra "concluindo" nos remete para a conclusão do texto e, portanto, o objetivo do parágrafo é concluir o texto fazendo um resumo da opinião sobre o livro.

Relativamente ao último exercício do módulo, que consistia no levantamento dos estruturadores discursivos dos dois artigos de opinião, este acabou por não ser realizado, por questões de tempo.

A sistematização dos objetivos comunicacionais, conteúdos e estrutura do artigo foi feita num outro dia, em grande grupo, tendo resultado deste trabalho um cartaz com a estrutura do artigo, para ser afixado na sala. Para além disso, elaborámos um cartaz com um exemplo de um artigo de opinião, para que os alunos possam observar a estrutura e analisar a forma como se concretiza efetivamente. Ambos estes cartazes podem ser vistos na fotografia atrás.

Cartazes do Artigo de Opinião

COMO ESCREVER UM ARTIGO DE OPINIÃO		EXEMPLO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO
<p><u>Título do Artigo</u></p>		<p>"Perdido e Achado"</p>
INTRODUÇÃO	<p>1º p.: Apresentar o título e o autor do livro sobre o qual se vai dar opinião.</p>	<p>Este artigo de opinião é sobre o livro "Perdido e Achado", de Oliver Jeffers.</p>
	<p>2º p.: Fazer um breve resumo da história.</p>	<p>O livro conta a história de um pinguim e de um rapaz que desenvolvem uma grande amizade.</p>
DESENVOLVIMENTO	<p>3º p.: Expor a opinião e enumerar os tópicos que vão ser comentados.</p>	<p>Na minha opinião, este é um livro com uma história muito bem escrita. Em primeiro lugar, vou falar sobre as personagens. Em segundo lugar, vou comentar a mensagem da história. Por último, comentarei as ilustrações.</p>
	<p>A partir do 4º p.: Desenvolver os tópicos (argumentos - 1 por parágrafo)</p>	<p>Em relação às personagens, gostei muito da atitude do rapaz, porque não desistiu de ajudar o pinguim.</p> <p>Quanto à mensagem, a história transmite a ideia de que, muitas vezes, as pessoas são "perdidas" e tentam por se sentirem sozinhas.</p> <p>A respeito das ilustrações, estas são muito bonitas, sendo feitas a aguarela, com cores muito criativas.</p>
CONCLUSÃO	<p>Último p.: Resumir a opinião sobre o livro (apreciação global).</p>	<p>Em conclusão, o livro "Perdido e Achado" é um livro muito original, do qual eu gosto muito. Por isso, recomendo a sua leitura.</p>

Problema da Semana

13.05.2016

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L
Converte metros para decímetros ou decímetros para metros.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Calcula o perímetro de uma figura retangular, sabendo o comprimento do lado maior e do lado menor do retângulo.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Converte quilómetros para metros.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Calcula o perímetro de uma figura quadrangular, sabendo o comprimento de um lado.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

O Problema da Semana permitiu consolidar o conteúdo matemático introduzido esta semana: o perímetro.

A introdução do perímetro seguiu as etapas do ensino exploratório, permitindo aos alunos explorar e chegar à conclusão de que o perímetro é um comprimento que se obtém a partir da soma dos comprimentos de todos os lados de uma figura. Após chegarem a esta conclusão, a sistematização foi feita a partir da delimitação de figuras com quarente metros de perímetro no chão da sala (sendo a unidade de medida o lado de cada mosaico, que se considerou ter cinco metros de comprimento).

Por sua vez, no Problema da Semana privilegiamos a apresentação de uma situação em que os alunos tinham que calcular o perímetro de duas piscinas, sendo o comprimento dos lados apresentados com diferentes unidades de medida.

Embora, inicialmente, pensasse que as diferentes unidades de medida seriam algo que iria dificultar a resolução do problema, os alunos chegaram imediatamente à ideia de que não poderiam somar comprimentos apresentados em diferentes unidades de medida e, portanto, recorreram às equivalências.

A resolução do problema foi, então, um processo muito bem sucedido, tendo sido todos os objetivos definidos atingidos pelos alunos.

O trabalho em grupos foi, a meu ver, uma grande vantagem para o sucesso da atividade. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), "o trabalho em pequeno grupo permite que os alunos exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentem e critiquem outros argumentos" (p. 126).

Para além do trabalho em grupo, também a partilha de estratégias utilizadas para a resolução do problema foi muito importante, uma vez que os alunos acedem aos raciocínios dos colegas, que podem ser bastante diferentes dos seus. A partilha de estratégias é, ainda, um ponto de partida para se sistematizarem os procedimentos de resolução do problema, algo que foi efetivamente feito.

Referências:

Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

★ A reflexão do Vicente:

Acho que foi fácil
Ajudar a perceber o perímetro
melhor.

Ditado de Palavras

13.05.2016

Legenda:

- - sim
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	P.F.	P.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.
Respeita a correspondência oral-escrita.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a unidade gráfica de palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

Esta semana, foi apenas realizado um ditado, uma vez que não houve disponibilidade para que os alunos preparassem o ditado para os colegas. Assim, baseámo-nos nas palavras que ainda se encontravam na caixa das palavras difíceis (julzo, exigir, divertidíssimas, difíceis, príncipe, magnífica). Considerámos importante incluir também a palavra "cumprir", por ser um erro muito frequente dos alunos quando avaliam os Planos Individuais de Trabalho (PIT): "não compri o PIT". Para além disso, decidimos abordar o caso "chama-se / chamasse", por ser também uma dificuldade dos alunos.

Desta forma, na quinta feira disponibilizámos todas estas palavras no quadro e explicitámos o caso "chama-se / chamasse", tendo-nos focado na questão da sílaba tónica.

Para a aluna diagnosticada com dislexia e disortografia, definimos em conjunto com ela as palavras que teria que estudar: julzo, exigir, difíceis e príncipe. Contudo, no momento do ditado, esta quis, ainda, escrever as palavras "chama-se" e "chamasse", tendo sido muito bem sucedida e não errando nenhuma das seis palavras que escreveu.

À semelhança da semana anterior, "príncipe" foi a palavra mais errada, mas, ainda assim, houve apenas seis alunos que a erraram, o que corresponde a metade dos alunos que erraram a palavra na semana anterior. O erro mais comum nesta palavra foi relativo à ausência do "n" antes do "c" ("príncipe"), seguindo-se o erro de acentuação.

Tal como se pode ver na tabela seguinte, à exceção da palavra "difíceis", houve uma diminuição significativa do número de erros nas palavras. Relativamente às palavras novas que foram introduzidas, "cumprir" passou diretamente para a caixa das palavras amigas, por não ter sido errada por nenhum dos alunos. "Chama-se" e "chamasse" foram erradas apenas por uma aluna, que escreveu "chama-se" como "chamasse" e "chamasse" como "chama-se"; para além disso, um dos alunos escreveu "chama-se" como "chama-sse". O número de erros obtidos nestas duas palavras leva-me a crer que a explicitação da regra ficou clara para os alunos.

Por fim, o tipo de erro mais comum neste ditado foi o de acentuação, devido às palavras "difíceis", "príncipe", "magnífica" e "divertidíssimas".

Destaco, ainda, que apenas nove alunos (em vinte e um que realizaram o ditado) erraram alguma das palavras, sendo que os restantes acertaram a totalidade.

Ditado do dia 06.05:	Ditado do dia 13.05
difíceis - 1 erro	difíceis - 2 erros
príncipe - 12 erros	príncipe - 6 erros
julzo - 1 erro	julzo - 0 erros
exigir - 5 erros	exigir - 3 erros
magnífica - 3 erros	magnífica - 1 erro
divertidíssimas - 3 erros	divertidíssimas - 1 erro
----	cumprir - 0 erros
----	chama-se - 2 erros
----	chamasse - 1 erro
TOTAL: 25 erros (em 6 palavras)	TOTAL: 16 erros (em 9 palavras)

OBJETIVOS GERAIS

		"Melhorar as competências de comunicação"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L.
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																					
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.								N.O.											N.O.				
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																							
	Introduz o que vai apresentar																							
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																							
	Organiza um discurso coerente.																							

Legenda :

- - sim
- - algumas vezes
- - não

		"Desenvolver competências de escrita"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.O.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L.	
		Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrito.																						
Respeita as regras de base fonológica.																									
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.																									
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.																									
Respeita a acentuação.																									
Respeita a unidade gráfica da palavra.																									
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.																								
Planificar e rever textos	Planifica os seus textos.	N.O.																							
	Revê os seus textos.																								

Legenda :

- - sim
- - planifica com os "Story Cubes"
- - não

		"Desenvolver a competência literária"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vl.	V.S.	V.V.	L.
		Ler textos variados	Faz, pelo menos, cinco leituras semanais.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Apreciar criticamente textos variados	Elabora registos das leituras no Caderno de Leitura.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Comenta, oralmente, livros apresentados.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim/5 leituras
- - 3-4 leituras
- - Não/1-2 leituras

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vl.	V.S.	V.V.	L.
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Localiza e seleciona informação pertinente	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organiza corretamente a informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim
- - mais ou menos
- - não

★ A minha reflexão :

Relativamente ao objetivo “melhorar competências de comunicação”, a maioria dos alunos participa na sua vez, embora este seja um indicador em que se têm revelado mais inconstantes, sendo que nesta semana houve um retrocesso. Considero que o objetivo de participarem na sua vez é um objetivo a ser desenvolvido de forma contínua, devendo-se continuar a valorizar quem respeita as regras de comunicação.

A pertinência dos comentários continua a evoluir de forma muito positiva, sendo, frequentemente, elogiada pela professora cooperante. Destaco os comentários relacionados com o trabalho que temos vindo a desenvolver ao nível da competência literária, uma vez que os alunos têm demonstrado uma enorme capacidade de extrapolar os comentários que fazem aos livros que leem para outros momentos, nomeadamente o da Apresentação de Produções, e exemplo disso são comentários como “podias ter ilustrado o texto” e “o título tem que ter a ver com o texto”.

Por sua vez, a apresentação formal desta semana, esta consistiu na comunicação do projeto das formas de relevo. A apresentação foi planificada e preparada, tendo-se insistido na importância de se definirem objetivos para a apresentação, de se introduzir sempre o assunto que cada um vai apresentar e de se utilizar os suportes construídos como forma de tornar claras as ideias transmitidas oralmente. Os alunos fizeram uma apresentação exemplar, tendo comunicado inicialmente os objetivos daquela comunicação e tendo, todos, introduzido o tema que iriam abordar antes de começar a desenvolvê-lo. Para este último aspeto, em muito contribuiu a utilização de um PowerPoint, que, por ter títulos, auxilia os alunos neste processo de introdução do que vão falar. Utilizaram o PowerPoint e as maquetes que construíram como forma de enriquecerem e explicitarem o seu discurso. Após falarem, por exemplo, num planalto, apontavam para a maquete e afirmavam “como podem ver na maquete”. Para além disso, um aspeto muito positivo desta apresentação foi o facto de terem dado muitos exemplos do quotidiano, de maneira a tornar significativos os conceitos: “Imaginem um prédio. O rés-do-chão é a planície, porque é plano e baixo; o último andar é o planalto, porque é plano, mas está no cimo do prédio, é alto”. Por último, fizeram questões muito pertinentes ao público, de forma a avaliar se os seus objetivos tinham sido alcançados. Ressalvo que o público esteve sempre muito concentrado e envolvido, o que se deveu à excelência desta apresentação.

A respeito do objetivo “desenvolver competências de escrita”, começo por refletir sobre a ortografia, seguindo-se a produção textual.

Como salientado na reflexão do ditado de palavras desta semana, os alunos apresentaram apenas um total de dezasseis erros em nove palavras ditadas. Doze dos vinte e um alunos que fizeram o ditado acertaram a totalidade das palavras, o que é um excelente resultado. Destaco, como principal aspeto positivo, o facto de apenas uma aluna ter apresentado erros no caso sistematizado esta semana (“chama-se/chamasse”), o que me leva a crer que a regra foi percebida pelos alunos. O tipo de erro mais comum foi o de acentuação.

Relativamente à diversificação de géneros textuais, esta semana apenas seis alunos diversificaram os géneros textuais, o que representa um retrocesso relativamente à semana anterior. Uma hipótese explicativa poderá ser o facto de cada vez mais alunos ter os “Story Cubes”, o que os leva a criar histórias de uma forma divertida e, portanto, os tem afastado de, autonomamente, produzirem outros géneros textuais. Ainda assim, os seis alunos que diversificaram produziram os seguintes textos: duas exposições escritas, cinco poemas e uma notícia.

Em relação aos subprocessos da escrita, dois alunos planificaram e reviram os seus textos em Tempo de Estudo Autónomo, num momento de melhoramento de texto acompanhados pelos adultos da sala; uma aluna planificou e reviu o seu texto de forma autónoma, baseando-se, para isso, na estrutura da notícia disponibilizada num apontamento; um aluno reviu um texto (autorretrato) que apresentou na Apresentação de Produções, de forma a incluir as sugestões muito pertinentes dadas pelos colegas; onze alunos planificaram as suas histórias, recorrendo aos “Story Cubes”, o que acaba por ser uma forma de organizarem as suas ideias, embora não haja uma planificação formal, que assuma a forma de registo escrito.

Destaco, por fim, o facto de ter assistido a um diálogo entre dois alunos que se encontravam a construir um texto a pares e em que, um deles, afirmou que o título não se relacionava com a história, persuadindo o colega a alterá-lo, uma vez que “o título tem que ter a ver com o texto”, como o próprio afirmou. Isto leva-me a crer que os momentos de análise e discussão de livros tem tido o impacto desejado.

Quanto ao objetivo “desenvolver a competência literária”, a grande maioria dos alunos faz as cinco leituras semanais estipuladas, sendo que apenas três alunos fazem entre zero e duas leituras semanais. Considero que a diversificação dos livros da biblioteca da sala tem contribuído para manter os alunos motivados relativamente à leitura. Os livros lidos no momento de leitura são, de seguida, colocados na biblioteca, sendo os mais requisitados por parte dos alunos. É muito interessante observá-los a fazer leituras expressivas, imitando algumas dinâmicas que fazemos no momento de leitura. Para além disso, temos levado para a sala outros livros, para que possam conhecer livros diversos e, assim, ampliar a sua cultura literária.

O Caderno de Leituras foi bastante utilizado pelos alunos, quer em sala de aula quer em casa. Verificou-se uma evolução desde a semana anterior, sendo que doze alunos já fizeram registos e a maioria destes doze utilizou o Caderno para dar a sua opinião acerca de vários livros lidos. Como se pode ver nas fotografias apresentadas na reflexão acerca do momento de leitura desta semana, os alunos desenvolvem bastante os seus registos, assumindo estes uma estrutura próxima da do artigo de opinião.

Ainda assim, e apesar de já conhecerem a estrutura de um artigo (porque abordámos, esta semana, o segundo módulo da sequência didática), ainda nenhum aluno produziu artigos de opinião.

Por último, relativamente ao objetivo "desenvolver métodos de estudo, começo por refletir sobre o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), seguindo-se as técnicas de localização e organização da informação.

A distribuição das tarefas durante o TEA foi, esta semana, bastante mais equilibrada do que nas semanas anteriores. Para isto contribuiu, em grande parte, o facto de ter havido TEA todos os dias da semana, sendo a sua duração de cerca de uma hora. Isto permitiu que os alunos cumprissem o seu Plano Individual de Trabalho (PIT) e, sobretudo, que desenvolvessem um trabalho equilibrado em cada dia. Para além disso, este facto contribuiu, também, para que houvesse menos tarefas do PIT a ser desenvolvidas em casa.

Relativamente às técnicas de localização e organização da informação, todos os alunos - exceto dois - as utilizaram, num momento coletivo em que tiveram que sublinhar a informação mais importante de um texto de autor para, posteriormente, organizarem a informação num esquema cuja estrutura foi dada e alguns espaços completados com informação. Depois deste primeiro esquema, tiveram a oportunidade de fazer um outro sobre o sistema de ecolocalização dos morcegos, também com uma estrutura estabelecida, mas sem qualquer informação nos espaços.

Por ser a primeira abordagem à realização de esquemas, a estratégia de disponibilizar a estrutura foi muito pertinente. Também o facto de se ter pedido um esquema das etapas da ação de uma personagem e de apresentar alguma informação em algumas lacunas foi muito útil.

Todos organizaram corretamente a informação nos dois esquemas que realizaram, apesar de nem todos terem recorrido à localização da informação como primeira etapa e de alguns dos alunos terem localizado informação pouco relevante para o esquema.

Quando questionados acerca do que entendiam por "esquema", foi muito interessante constatar que uma das respostas dos alunos foi associada ao trabalho de planificação de textos que temos vindo a desenvolver: "um esquema é fazer um plano antes de escrever o texto".

Para além deste momento coletivo, os sublinhados e os esquemas foram, ainda, realizados no âmbito da fase de seleção da informação do projeto das "culturas e tradições". Num guião com informação sobre o tema, os alunos sublinharam a informação mais importante, com base nas questões que se propuseram a explorar no plano de projeto (objetivos do projeto / "o que queremos saber"). Fizeram-no de forma autónoma e os sublinhados foram muito pertinentes. Um dos alunos realizou, para além dos sublinhados, um resumo da informação, no qual a organizou com base nos objetivos definidos para o projeto.

6ª SEMANA

[16-05-2016 a 20-05-2016]

Esta semana, apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Exploração do conceito e da fórmula da área
- Etapa da seleção e organização da informação dos projetos
- Ditado de Palavras

Por fim, apresentarei dados relativos à consecução dos objetivos gerais.

Exploração do Conceito e da fórmula da Área

19.05.2016

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade

	A.	B1	B2	D3	D4	F.	G.	J1	J2	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Rk	Rj	Rl	Rj	Rk	Vi	Vj	Vl	L.
Regista as medidas de comprimento dos lados dos retângulos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Calcula a área dos retângulos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica, por observação das regularidades da tabela de registo das medidas, a fórmula da área.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aplica a fórmula da área para o cálculo da área de um retângulo.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

★ A minha reflexão:

Para a introdução do conceito e da fórmula de cálculo da área, recorremos, uma vez mais, a uma atividade exploratória, para a qual privilegiámos as etapas do ensino exploratório.

Começámos por ativar os seus conhecimentos acerca do conceito de área, uma vez que este conceito já havia sido abordado no ano anterior. Os alunos demonstraram perceber o conceito, afirmando que corresponde "ao espaço de dentro da figura".

Passaram, então, a desenhar retângulos numa quadricula na qual cada lado de um quadrado media um centímetro de comprimento. Depois, numa tabela construída para o efeito, registaram o comprimento do lado maior, o comprimento do lado menor e a área do retângulo. Muitos chegaram à área do retângulo através da contagem dos quadrados que continha no seu interior, mas, alguns, perceberam imediatamente que teriam que multiplicar o comprimento dos dois lados para obter a área. Para além de registarem as medidas de comprimento e de área do seu retângulo, registaram, também, as medidas do retângulo dos colegas do grupo. Desta forma, o objetivo foi que descobrissem a regularidade e chegassem à fórmula de cálculo da área: a multiplicação dos comprimentos dos dois lados tem como produto a medida de área do retângulo.

A discussão em grupos foi, mais uma vez, fundamental para a descoberta da fórmula da área, assim como a partilha de ideias em coletivo, no momento em que se partilharam as descobertas do grupo. Tal como demonstram Martinho e Ponte (2005), a discussão entre os alunos permite a clarificação de ideias e a construção do conhecimento.

De seguida, fizemos um breve momento de exposição, no qual procurámos explicar as unidades de medida de área, nomeadamente o porquê do "quadrado" (m^2 , dm^2 , etc.).

Por último, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar a fórmula que descobriram e a designação da unidade de medida de área, num exercício de aplicação.

Os objetivos para esta atividade foram largamente alcançados, tal como se constata na grelha de observação.

Referências:

Martinho, M. H. & Ponte, J. (2005). Comunicação na sala de aula de Matemática: práticas e reflexão de uma professor de Matemática. *Actas do XVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Setúbal: APM.

★ A reflexão da vitória:

Acho que a área é importante, fiquei a saber mais sobre ela; para sabermos quanto é a área multiplicamos o lado maior com o lado menor, e fica o resultado da área. Com esta atividade, fiquei a aprender muito mais sobre a área.

Projetos - Etapa da Seleção e Organização da informação

20.05.2016

Legenda:

- - sim
- - com dificuldade

Indicadores de Avaliação		A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I
Grupo dos Jogos Olímpicos	Seleciona, num guião com informação sobre o tema, a informação mais importante, de acordo com o que pretendem saber.									N.O.														
Grupo das culturas e tradições	Seleciona, num guião com informação sobre o tema, a informação mais importante, de acordo com o que pretendem saber.	Z						Z																
Grupo dos pintores famosos	Seleciona, num guião com informação sobre o tema, a informação mais importante, de acordo com o que pretendem saber.									N.O.														
Grupo do Futebol	Seleciona, num guião com informação sobre o tema, a informação mais importante, de acordo com o que pretendem saber.									N.O.														

★ A minha reflexão:

Para os últimos projetos do ano, os alunos tiveram a oportunidade de escolher livremente os seus temas, ainda que não correspondessem a conteúdos do programa de Estudo do Meio.

Foram escolhidos os seguintes temas: Jogos Olímpicos, culturas e tradições, pintores famosos e futebol.

Para os projetos dos Jogos Olímpicos e das culturas e tradições, fizemos uma pesquisa abrangente sobre os temas, uma vez que o tempo de execução destes projetos é bastante reduzido. Disponibilizámos, a cada um destes grupos, um guião com bastante informação sobre os seus temas e pensamos que seria muito pertinente que os alunos mobilizassem as técnicas de seleção e organização da informação que têm vindo a ser exploradas (sublinhados e esquemas).

Desta forma, promovem-se momentos de integração curricular, estando os alunos a utilizar os esquemas e os sublinhados no âmbito do Estudo do Meio, com o objetivo de selecionarem e organizarem toda a informação de que necessitam para os seus projetos. Dá-se, assim, significado à utilização destas técnicas de seleção e organização da informação.

As experiências de aprendizagens integradas são um dos princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo contemplados no documento *Organização Curricular e Programas*, que, embora revogado, considero pertinente citar: "as experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento" (Ministério da Educação, 2004, p. 24).

Neste dia, apenas o grupo das culturas e tradições avançou na fase da seleção e organização da informação sobre o seu tema, daí que a grelha de observação apenas contemple informações relativamente a este grupo. O grupo dos Jogos Olímpicos realizou uma atividade de Expressão Plástica: criação, com arame e pasta de papel, e pintura dos anéis dos Jogos Olímpicos. O grupo dos pintores famosos também realizaram uma atividade de Expressão Plástica: reprodução de pinturas de Leonardo Da Vinci e de Van Gogh. Por sua vez, o grupo do futebol iniciou a sua fase de pesquisa, não com base num guião com informações disponibilizado por nós, mas sim no computador, procurando informações em diversos sites que sugerimos.

No grupo das culturas e tradições, apenas dois alunos sublinharam informação pouco pertinente, uma vez que, frequentemente, sublinharam praticamente todo o texto. Já os restantes três, orientaram a seleção da informação com base nas questões que definiram como as que queriam saber com o projeto, tendo os sublinhados sido muito pertinentes. Para além disso, em conjunto, organizámos um esquema com a informação que será incluída no PowerPoint.

Referências:

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.

★ A reflexão da Beatriz:

Com a estratégia de sublinhar percebemos melhor as coisas que está escrita. Acho que foi mais fácil recolher mais informação sobre o tema.

Exemplo de uma produção :

Os Esquimós

"Esquimós" é o termo comumente utilizado para designar os povos do Ártico, que vivem em zonas como a Sibéria, o Alasca, o norte do Canadá e a Gronelândia.

Acreditou-se, durante muito tempo, que este termo significava "comedores de carne crua", contudo, atualmente pensa-se que esta não é a origem verdadeira do termo. Uma hipótese que se coloca é que a palavra "esquimós" pode estar relacionada com o calçado que utilizam para a neve.

Estima-se que existam, atualmente, mais de 100 mil pessoas pertencentes a este povo, que se subdivide em várias comunidades, cada uma com o seu dialeto. Exemplos destas comunidades são os Inuit (a que tem mais população), Alutiiq, Yupik e Inupiat.

Por viverem no extremo norte do nosso planeta, os esquimós são biologicamente e culturalmente muito diferentes dos restantes povos.

Visto que vivem numa região muito fria, os esquimós estão, em primeiro lugar, muito bem adaptados ao frio, podendo suportar temperaturas até aos -45°C.

Em segundo lugar, também a sua alimentação é influenciada pelo facto de viverem numa região polar. Devido às temperaturas frias, a agricultura é impraticável durante o inverno. Por isso mesmo, os esquimós têm uma dieta carnívora, alimentando-se, essencialmente, de carne de animais como a foca, o salmão, a truta, o atum, o urso, a raposa e a baleia. Por isto mesmo, a caça e a pesca são duas das principais atividades dos esquimós. No verão, os lagos e os rios descongelam e crescem algumas plantas que são aproveitadas para a alimentação. Contudo, estas têm pouca relevância para a alimentação dos esquimós.

Dos animais que pescam e caçam, aproveitam a carne, mas também a pele, para se vestirem e constroem tendas, e a gordura, que é frequentemente utilizada como combustível para os aquecer ou preparar as refeições. Como o

Ditado de Palavras

20.05.2016

★ A minha reflexão:

O ditado desta semana contou com mais cinco palavras do que aquelas que constavam na caixa das palavras difíceis. Três destas cinco palavras acrescentadas advieram do ditado feita por uma aluna, cujo caso de leitura era as diferentes representações do som [s]. As outras duas palavras acrescentadas foram dois verbos - "canta-se" e "cantasse" -, à semelhança da semana anterior, de forma a que os alunos pudessem treinar e sistematizar este caso em que revelam dificuldades.

Assim sendo, este ditado consistiu num conjunto de dez palavras: *cansado, sensação, sentimento, cantasse, canta-se, magnífica, divertidíssimas, exigir, príncipe e difíceis*.

Como se pode constatar na tabela seguinte, houve uma diminuição de erros no ditado do dia 20, comparativamente com os do dia 13 e 19 de maio. Destaco, contudo, que o caso dos verbos foi mais errado neste último ditado do que no ditado da semana anterior (13.05). Uma hipótese explicativa para esta regressão poderá ser o facto de não termos feito, novamente, uma explicitação da regra quando disponibilizámos as palavras no quadro. A meu ver, é importante reforçá-la sempre que este caso surja nos ditados, uma vez que esta é uma dificuldade dos alunos e todo o reforço será pertinente.

Ainda assim, três das palavras foram passadas para a caixa das palavras amigas, o que significa que nenhum aluno as errou. Saliento, também, que treze alunos dos vinte e um que realizaram o ditado (ou seja, mais de metade dos alunos) não apresentou qualquer erro ortográfico nas palavras ditadas, contrariamente ao que se verificou no ditado de dia 19 (ditado preparado pela aluna, no qual os alunos não têm acesso às palavras), em que apenas oito dos vinte e um alunos não apresentaram quaisquer erros.

Por fim, no ditado do dia 20, o tipo de erro mais comum foi o de base morfológica (quatro alunos tiveram este tipo de erro), devido aos dois verbos ditados. O "cantasse" foi escrito das seguintes formas: "canta-sse", "cantase", "catasse" (erro fonológico) e "canta-se"; o "canta-se" foi escrito como "cantase" e como "cantasse".

Ditado do dia 13.05	Ditado do dia 19.05	Ditado do dia 20.05
difíceis - 2 erros		difíceis - 1 erro
príncipe - 6 erros		príncipe - 1 erro
exigir - 3 erros		exigir - 0 erros
magnífica - 1 erro		magnífica - 0 erros
divertidíssimas - 1 erro		divertidíssimas - 0 erros
chama-se - 2 erros		canta-se - 3 erros
chamasse - 1 erro		cantasse - 5 erros
	cansado - 6 erros	cansado - 1 erro
	sensação - 11 erros	sensação - 2 erros
	sentimento - 3 erros	sentimento - 1 erro
TOTAL: 36 erros		TOTAL: 14 erros

19.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita as regras de base fonológica.	●	—	—	●	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	—	—	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	N.º.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita a acentuação.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Legenda:

- - sim
- - não

20.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita as regras de base fonológica.	●	—	—	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	N.º.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita a acentuação.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

OBJETIVOS GERAIS

		"Melhorar as competências de comunicação"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L	
Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.	●																							
	Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.		N.O.																						N.O.
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																								
	Introduz o que vai apresentar																								
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																								
	Organiza um discurso coerente.																								

Legenda:

- - sim
- - algumas vezes
- - não

		"Desenvolver competências de escrita"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	L	
Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrito.	●																							
	Respeita as regras de base fonológica.																								
	Respeita as regras ortográficas de base morfológica.																								
	Respeita a forma ortográfica específica das palavras.																								
	Respeita a acentuação.																								
	Respeita a unidade gráfica da palavra.																								
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.																								
Planificar e rever textos	Planifica os seus textos.																								
	Revê os seus textos.																								

Legenda:

- - sim
- - planifica com os "Story Cubes"
- - não

		"Desenvolver a competência literária"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
		Ler textos variados	Faz, pelo menos, cinco leituras semanais.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Apreciar criticamente textos variados	Elabora registos das leituras no Caderno de Leitura.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Comenta, oralmente, livros apresentados.	Não observado																						
	Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim/5 leituras
- - 3/4 leituras
- - não/1-2 leituras

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.	●	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	N.O.
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Localiza e seleciona informação pertinente	N.O.	N.O.	●	●	●	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organiza corretamente a informação.	●	●	●	●	●	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	N.O.	●	●	●	●	N.O.	●

Legenda:

- - sim
- - mais ou menos
- - não

★ A minha reflexão:

Relativamente ao objetivo geral "melhorar as competências de comunicação", os alunos continuam, na sua maioria, a revelar respeito pelas regras de comunicação em sala de aula, nomeadamente pela solicitação da palavra para intervir.

Os comentários feitos nos momentos da Apresentação de Produções, balanço do dia e Conselho de Cooperação foram, também, na sua grande maioria, muito pertinentes, havendo apenas cinco alunos que não diversificaram o seu conteúdo tanto quanto seria desejável, sobretudo nos momentos do balanço do dia. Saliento alguns comentários pertinentes: "acho que tiraram a ideia desse texto de um filme que eu já vi", "podiam ter prolongado mais o desenvolvimento do texto". "acho que os dados ajudam imenso a organizar a introdução, o desenvolvimento, as personagens... e acho que podias descrever mais a pantera".

Esta semana não existiram comunicações de projetos, pelo que não são apresentados dados relativamente às apresentações orais formais. Ainda assim, foi visível, nas apresentações de produções, a preocupação em introduzir aquilo que vai ser apresentado e o motivo que os levou a apresentar a sua produção. O S., por exemplo, explicou o que ia apresentar e como surgiu a ideia para o seu texto: "tirei a ideia do livro *O incrível rapaz que comia livros*".

A respeito do objetivo "desenvolver competências de escrita", começo por refletir sobre a ortografia, seguindo-se a produção de textos.

Relativamente à ortografia, destaco o facto de, até aqui, ter sido sempre visível o progresso dos alunos desde o primeiro ditado da semana (no qual não têm acesso às palavras e às regras ortográficas) para o segundo e último ditado da semana (no qual se já houve uma exploração das regras das ortográficas e contacto visual com as palavras). Esta semana, como já referi na reflexão do ditado, os alunos passaram de um total de trinta e seis erros para um total de catorze erros no último ditado da semana. O tipo de erro mais frequente foi o de base morfológica, devido ao caso dos verbos "canta-se" e "cantasse". Isto leva-me a crer que é necessário reforçar e continuar a sistematizar a forma de distinção destas duas formas verbais.

Quanto aos géneros textuais produzidos, esta foi a semana em que houve maior diversificação, visto que doze alunos produziram textos diferentes de histórias (o dobro dos alunos que diversificaram os géneros produzidos na semana anterior). Para isto contribuíram não só as nossas sugestões de textos, como também a tabela de textos produzidos a semana anterior. Sempre que mostrávamos esta tabela a um aluno, este imediatamente constatava que o texto narrativo era o texto mais produzido na turma e afirmava querer fazer um texto diferente. Os textos produzidos, para além do narrativo, foram, então: artigo de opinião, retrato, exposição escrita, notícia, poema e carta. Houve, assim, uma enorme panóplia de géneros textuais, o que é um grande progresso da turma.

Por fim, quanto aos subprocessos da escrita, esta semana houve mais alunos a planificarem e a reverem os seus textos, comparativamente à semana anterior. Em parte, isto deve-se ao facto de termos tido maior disponibilidade para fazermos revisões de textos com os alunos em Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Estes são excelentes momentos para, além de se rever o texto, inculir o hábito da planificação como forma de organizar as ideias e estruturar o texto. Para além disso, as alunas que produziram os artigos de opinião basearam-se nas grelhas de planificação do artigo, disponíveis na sequência didática; os alunos que produziram notícias basearam-se num apontamento sobre a estrutura da notícia.

Em relação ao objetivo "desenvolver a competência literária", mais de metade da turma continua a realizar cinco ou mais leituras semanais, sendo que apenas três alunos fazem menos do que três leituras.

O Caderno de Leituras foi, esta semana, utilizado por treze alunos (mais um do que na semana anterior). Uma das alunas que utilizou o caderno fez, já, uma crítica a um livro com base na estrutura do artigo de opinião. A maioria dos alunos continua a comentar, predominantemente, as ilustrações e as habilidades do autor. Para além disso, fazem, também, um resumo do livro de que dão a opinião.

Esta semana não houve nenhum momento de leitura, pelo que não existem dados relativamente aos comentários orais dos alunos a livros lidos.

Relativamente à produção de artigos de opinião, duas alunas fizeram-no com o meu apoio, por iniciativa própria. Planificaram o artigo, sem dificuldade, de acordo com a estrutura que exploraram no segundo módulo da sequência didática. Embora ainda não tenhamos explorado os estruturadores discursivos, foi-lhes bastante fácil perceberem quais deveriam utilizar em cada parágrafo, através da observação de outros artigos de opinião que constam na sequência didática. Atrás, podem ser vistas fotografias destes dois artigos de opinião que produziram. Para além destas duas alunas, ainda nenhum outro aluno produziu artigos de opinião.

Por último, relativamente ao objetivo "desenvolver métodos de estudo", começo por refletir sobre a gestão do trabalho em TEA, seguindo-se a utilização de técnicas de localização e organização da informação.

Esta semana, verificou-se uma evolução na distribuição das tarefas do Plano Individual de Trabalho (PIT) pelos dias da semana. Os alunos, de forma geral, planificaram menos coisas e conseguiram cumprir os seus PIT. Para além disso, também se verificou uma redução das atividades feitas em casa, o que significa que conseguiram gerir melhor o seu tempo em sala de aula para realizar as tarefas que planificaram.

Em relação às técnicas de localização e organização da informação, esta semana promovemos um momento de estudo de apontamentos de Estudo do Meio, no qual desafiámos os alunos a construírem um esquema sobre os tipos de solos e um outro sobre a permeabilidade dos solos. O primeiro esquema foi feito de acordo com uma estrutura dada; já o segundo foi feito de forma livre, sem qualquer estrutura de apoio. Foi muito interessante constatar que os alunos o fizeram com muita facilidade, com estruturas bastante diferentes da estrutura dada para o primeiro esquema. Por exemplo, muitos dos alunos fizeram o esquema na vertical, ao passo que o esquema dado era na horizontal; muitos acrescentaram espaços para, após definirem solos permeáveis e solos impermeáveis, darem exemplos de cada um destes tipos.

Para além destes momentos orientados de exploração dos esquemas, os alunos fazem-nos, também, autonomamente, em Estudo Autónomo, para estudar sobretudo conteúdos do Estudo do Meio.

Relativamente aos sublinhados, estes foram utilizados apenas por cinco alunos, no âmbito da fase de seleção da informação para o projeto das culturas e tradições. Para além destes alunos, mais nenhum recorreu aos sublinhados, nem mesmo para a elaboração dos esquemas da atividade orientada.

Artigos de Opinião produzidos:

Data: 18-05-2016

O livro que li

- Título: O Grufalão

- Autor: Julia Donaldson

- Ilustrador: Axel Scheffler

- Editora: Babel

OPINIÃO:

Este livro fala de um rato que dá a quase todos os animais que vê, dizendo a toda a gente que vai almoçar como grufalão.

Na minha opinião este livro é engrasado. Em primeiro lugar vou falar sobre as ilustrações e por último vou falar das habilidades do autor.

Em relação às ilustrações acho que nos ajudam a perceber mais a história.

Relativamente às habilidades do autor acho que foi importante não falar as letras ficarem em itálico.

Acho que este livro é muito criativo e recomendado a leitura.

A leitura

Este artigo é sobre o livro "O Grufalão" da autora Julia Donaldson e do ilustrador Axel Scheffler.

O livro conta a história de um rato que diz a todos os animais que vai almoçar como grufalão.

Do meu ponto de vista, acho que este livro é muito divertido. Em primeiro lugar, vou falar das ilustrações. Elas são muito bonitas e ajudam a perceber a história. Por isso, recomendo este livro para todos os animais.

Relativamente às habilidades do autor, acho que foi importante não falar as letras ficarem em itálico.

Quanto às atividades de compreensão, gostei muito de estudar os animais da história, porque ajuda a perceber a importância de cada um.

Em relação às habilidades do autor, acho que escreveu uma história muito interessante e que ajuda a perceber a importância de cada um.

Em conclusão, recomendo este livro, porque nos ajuda a ser mais responsáveis.

7^a SEMANA

[23-05-2016 a 27-05-2016]

Esta semana, apresentarei dados relativos às seguintes atividades:

- Pavimentação de um m^2
- Módulo IV da Sequência Didática do Artigo de Opinião
- Produção de um Artigo de Opinião em coletivo
- Ditado de Palavras

Por fim, apresentarei dados relativos à consecução dos objetivos gerais.

Pavimentação de um m^2

24.05.2016

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.H.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.O.	V.	V.S.	V.V.	L
Identifica o n.º de vezes que um cm^2 cabe num dm^2 .	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Identifica a que parte do metro correspondem 23 dm^2 .	—	—	—	—	—	—	—	N.O.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Conclui que 5 x 23 dm^2 excedem 1 m^2 .	—	—	—	—	—	—	—	N.O.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Identifica o n.º de vezes que um dm^2 cabe num m^2 .	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Identifica o n.º de vezes que um cm^2 cabe num m^2 .	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

* A minha reflexão :

De forma a que os alunos percebessem as equivalências entre as medidas de área e a diferença entre a lógica destas e das unidades de medida de comprimento, decidimos propor uma atividade de pavimentação de um metro quadrado com decímetros quadrados, que, por sua vez, se encontravam já pavimentados com centímetros quadrados.

Distribuímos decímetros quadrados por cada aluno e, em primeiro lugar, pedimos que medissem o lado do quadrado, chegando-se à conclusão de que se tratava de um decímetro quadrado porque é um quadrado que tem um decímetro de lado. De seguida, pedimos que pensassem em qual seria a área de cada um dos quadrados que pavimentavam o decímetro quadrado. Chegaram à conclusão de que, cada um desses quadrados era um centímetro quadrado, por serem quadrados com um centímetro de lado.

Aproveitámos o seu interesse em pintar papel quadriculado, formando padrões de cor, para sugerir que pintassem todos os centímetros quadrados que pavimentavam o decímetro quadrado.

Posto isto, lançamos a questão: "quantos centímetros quadrados cabem no decímetro quadrado?". Para alguns dos alunos, esta questão suscitou dúvidas, uma vez que a confundiram com as unidades de medida de comprimento, respondendo que cabem dez centímetros quadrados num decímetro quadrado. O facto de terem pintado cem "quadrinhos" (centímetros quadrados) facilitou a explicação. Se fosse verdade que um centímetro quadrado cabe dez vezes num decímetro quadrado, então teriam pintado apenas uma fila de dez quadrados. Rapidamente compreenderam, então, que um centímetro quadrado cabe cem vezes num decímetro quadrado.

No entanto, quando questionados acerca de quantos decímetros quadrados cabiam num metro quadrado, muito poucos alunos foram capazes de generalizar e responderam, novamente associando às unidades de medida de comprimento, que cabem dez decímetros quadrados num metro quadrado.

Passámos, então, à pavimentação do metro quadrado com os vinte e seis decímetros quadrados que coloriram. Desde logo, observaram que não cabem só dez decímetros quadrados num metro quadrado.

Por último, quando questionados acerca de quantos centímetros quadrados cabem num metro quadrado, a maioria voltou a não conseguir responder acertadamente.

A meu ver, este é um conteúdo complexo, que necessita de uma maior sistematização. É necessário que os alunos compreendam que a área não é uma grandeza linear e que, no caso dos quadriláteros, se resume ao produto do lado maior pelo lado menor (ou dos dois lados, no caso do quadrado), daí que, na passagem de uma unidade de medida para outra seguinte não se multiplique ou se divida por dez, mas sim por cem.

* A reflexão do João:

Gostei de preencher o metro quadrado com dm quadrados e gostei da atividade de pintar.

M² produzido:



Módulo IV da Sequência Didática do Artigo de Opinião

23, 25 e 27 de maio

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.C.	R.P.	R.S.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.
Identifica as expressões utilizadas para iniciar os parágrafos, a partir do 3.º, no artigo de opinião.	●	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Identifica as expressões utilizadas para iniciar todas as frases do terceiro parágrafo.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Agrupar as expressões de acordo com a sua função.	●	N.O.	—	—	—	N.O.	N.O.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Identifica as funções dos diferentes estruturadores discursivos.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	N.O.	N.O.	—	—	—	—

★ A minha reflexão:

O quarto módulo da sequência didática do artigo de opinião consiste num laboratório gramatical acerca dos estruturadores discursivos.

A existência de um módulo destinado à abordagem de um conteúdo gramatical é uma condição em qualquer sequência didática destinada à exploração de um género textual (Silva et al, 2015). Esta metodologia “apresenta um formato muito ligado ao pressuposto de que também é importante aprender CEL [Conhecimento Explícito da Língua] não apenas instrumentalmente, mas aprender a língua como objeto de investigação em si mesma” (p. 3). Pressupõem-se, no laboratório gramatical, “atividades de observação de dados, manipulação, descoberta de regularidades, explicitação e treino” (Silva et al, 2015, p. 3).

Devido ao facto de termos apenas uma semana para implementar este módulo e, ainda, as produções intermédia e final, considerámos como alternativa a sua abordagem em Tempo de Estudo Autónomo, o que permitiu trabalharmos com grupos reduzidos de alunos, de forma mais individualizada.

Em relação ao desempenho dos alunos neste quarto módulo, as maiores dificuldades surgiram na formação dos conjuntos de estruturadores discursivos de acordo com a sua função no texto. Ao invés de terem em conta este critério, a maioria começou por agrupar os estruturadores por sinónimos: “em primeiro lugar” e “primeiramente”; “em segundo lugar” e “de seguida”; etc.

Devido à falta de tempo, sentimos a necessidade de orientar esta exploração autónoma, sugerindo que refletissem acerca de quais as “expressões” que servem para se expor a opinião; quais as “expressões” que servem para se apresentar a ordem de tópicos que vão ser comentados; etc. Nesta fase, recorremos a todos os exemplares de artigos de opinião presentes na sequência, para que pudessem observar as funções dos estruturadores discursivos no texto.

Formados os conjuntos, sistematizámos o critério que lhes esteve subjacente e passou-se à fase de treino, na qual os alunos realizaram os exercícios de aplicação de forma autónoma e com relativa facilidade.

Este módulo não foi explorado tanto quanto seria desejável, pelo que será esperado que, na produção final, se verifique alguma confusão relativamente às funções de cada estruturador discursivo.

Referências:

Silva, E., Pereira, S., Sinfrósio, A., Santos, A.-S., Correia, F. P., Silva, F., ... Pereira, S. (2015). Viagens de ida e volta: do CEL à literatura. In VV.AA., *Literatura e Gramática: Um diálogo infinito*. Lisboa: APP.

Produção de um Artigo de Opinião em coletivo

27.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L
Partilha a opinião pessoal acerca do livro lido.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comenta as personagens.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comenta as ilustrações.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comenta o design gráfico.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comenta a mensagem da história.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comenta as habilidades do autor.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comenta outros tópicos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Planifica o artigo de opinião.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica o objetivo do 1.º parágrafo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica o objetivo do 2.º parágrafo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica o objetivo do 3.º parágrafo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Seleciona um estruturador discursivo adequado para introduzir a sua opinião.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.
Seleciona estruturadores discursivos adequados para introduzir os tópicos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coloca um argumento por parágrafo.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.
Seleciona estruturadores discursivos adequados para introduzir os argumentos.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.	N.O.
Identifica o objetivo do último parágrafo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Seleciona um estruturador discursivo adequado para concluir o artigo.	N.O.	N.O.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Partilha ideias acerca da estrutura do artigo para a produção de um texto coletivo.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda:

- - Sim
- - com dificuldade
- - não

★ A minha reflexão:

A escrita do artigo de opinião em coletivo foi uma estratégia encontrada para colmatar a falta de tempo disponível para a realização da produção intermédia do artigo de opinião. Aproveitando a sugestão deixada por uma aluna no diário de turma - "proponho fazer um artigo de opinião todos juntos" - propusemos à turma um momento de escrita coletiva de um artigo de opinião. De acordo com Silva (2008),

as atividades de escrita colaborativa, em que todo o grupo participa na construção de um texto sob o olhar atento e mais esclarecido do professor, são também momentos riquíssimos, pela reflexão sobre a língua que se vai incrementando para tomar as opções mais correctas, e porque o professor se assume nestes momentos como uma mais-valia que, além de colocar questões, conduz à descoberta da melhor solução, promovendo aprendizagens significativas. (p. 19).

Começámos, então, pela leitura do livro "Olivia", de Ian Falkoner, uma vez que este aborda quadros de alguns pintores famosos, indo, assim, ao encontro de um dos projetos de Estudo do Meio da turma, cujo tema são os pintores famosos.

Seguiu-se um momento de partilha de opiniões e de comentários acerca do livro. Mais uma vez, os tópicos mais comentados foram as ilustrações – "fazem-nos perceber melhor o texto"; "estão relacionadas com o texto"; "são básicas porque só têm vermelho e preto" –, as habilidades do autor – "a história é criativa"; "a história está bem feita, porque mostra uma criança agitada como as crianças normais"; "o autor teve uma ideia original, pôr quadros de pintores famosos no museu que a Olivia visitou" –, as atitudes das personagens – "A Olivia tem muita graça e é persistente"; e outros tópicos, como "faz-me lembrar a minha irmã" e "eu também sou agitada como a Olivia".

Posto isto, em conjunto, seleccionámos três tópicos que seriam pertinentes comentar acerca deste livro: ilustrações, atitudes das personagens e habilidades do autor do livro.

De seguida, disponibilizámos um apontamento acerca da estrutura do artigo de opinião e dos estruturadores discursivos que podem ser utilizados em cada parágrafo, isto porque há alguns alunos que ainda não tiveram a oportunidade de realizar o laboratório gramatical.

Com base neste apontamento, cada aluno, individualmente, planificou o artigo de opinião. A grande maioria conseguiu, apenas, planificar até ao terceiro parágrafo, fazendo-o muito bem. Foi na planificação deste terceiro parágrafo que houve mais falhas, visto que há dois objetivos que lhe são subjacentes – expor a opinião e enumerar os tópicos que vão ser comentados – e alguns alunos apenas identificaram um destes dois objetivos.

A partir daqui, passámos à textualização em coletivo, na qual reforçámos os objetivos de cada parágrafo. Os alunos participaram bastante, sugeriram estruturadores discursivos adequados e desenvolveram bastante bem os argumentos relativos às ilustrações, às personagens e às habilidades do autor.

Esta foi uma excelente oportunidade de esclarecer possíveis dúvidas relacionadas com a estrutura do texto e de a sistematizar. Considero que a estratégia do apontamento foi muito pertinente, uma vez que permitiu aos alunos consultarem as informações acerca da estrutura e dos estruturadores discursivos adequados e, assim, participarem com grande qualidade na produção do artigo.

Referências:

Silva, E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: ESELx, Edições CIED.

Ditado de Palavras

27.05.2016

★ A minha reflexão:

O primeiro ditado desta semana foi realizado por uma aluna, tendo incidido nos casos de palavras começados por "pre", "per" e "en", uma vez que são duas dificuldades suas. Das palavras que ditou e que os alunos erraram, selecionámos três para entrarem na caixa das palavras difíceis e serem novamente ditadas no ditado de sexta feira: *preguiçosa*, *ensinar* e *engraçado*.

Assim sendo, o ditado de sexta contou com dez palavras: *preguiçosa*, *ensinar*, *engraçado*, *canta-se*, *cantasse*, *príncipe*, *difíceis*, *sensação*, *sentimento* e *cansado*.

Tal como se verifica na tabela seguinte, as palavras *príncipe*, *cansado* e *sensação* registou-se uma subida do número de erros ortográficos. No entanto, em todas as outras, houve uma diminuição do número de erros. Saliento a palavra *preguiçosa*, em cuja ortografia os alunos evoluíram muito significativamente. Também nos verbos *canta-se* e *cantasse* houve uma evolução muito positiva.

No total, houve uma redução de vinte e dois erros no conjunto das dez palavras desde a semana anterior e o primeiro ditado desta semana para o ditado do dia 27 de maio.

Relativamente aos tipos de erros mais frequentes, no ditado do dia 25 estes foram os de base fonológica, seguidos dos relacionados com a forma ortográfica específica das palavras. O mesmo se verificou no ditado do dia 27, mas de forma muito mais reduzida.

Ditado do dia 20.05	Ditado do dia 25.05	Ditado do dia 27.05
difíceis - 1 erro		difíceis - 1 erro
príncipe - 1 erro		príncipe - 2 erros
canta-se - 3 erros		canta-se - 1 erro
cantasse - 5 erros		cantasse - 1 erro
cansado - 1 erro		cansado - 3 erros
sensação - 2 erros		sensação - 3 erros
sentimento - 1 erro		sentimento - 0 erros
	preguiçosa - 15 erros	preguiçosa - 2 erros
	ensinar - 1 erro	ensinar - 0 erros
	engraçado - 6 erros	engraçado - 1 erro
	TOTAL: 36 erros	TOTAL: 14 erros

25.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda:

- - sim
- - não

23.05.2016

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
Respeita a correspondência oral-escrito.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a unidade gráfica da palavra.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

OBJETIVOS GERAIS

		"Melhorar as competências de comunicação"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L	
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																						
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.																									
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.	Não observado																							
	Introduz o que vai apresentar																								
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																								
	Organiza um discurso coerente.																								

Legenda:

- - sim
- - algumas vezes
- - não

		"Desenvolver competências de escrita"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L	
		Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrito.																						
Respeita as regras de base fonológica.																									
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.																									
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.																									
Respeita a acentuação.																									
Respeita a unidade gráfica da palavra.																									
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.																								
Planificar e rever textos	Planifica os seus textos.																								
	Revê os seus textos.																								

Legenda:

- - sim
- - não

		"Desenvolver a competência literária"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
		Ler textos variados	Faz, pelo menos, cinco leituras semanais.																					
Apreciar criticamente textos variados	Elabora registos das leituras no Caderno de Leitura.																							
	Comenta, oralmente, livros apresentados.																							
	Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.																							

Legenda:

- - sim / 5 leituras
- - 3-4 leituras
- - não / 1-2 leituras

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.																					
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.																							
	Localiza e seleciona informação pertinente																							
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.																							
	Organiza corretamente a informação.																							

Legenda:

- - sim
- - mais ou menos
- - não

★ A minha reflexão:

Em relação ao objetivo "melhorar as competências de comunicação", o respeito pelas regras de comunicação, nomeadamente a solicitação da palavra para intervir, continua a verificar-se na grande maioria dos alunos. Os seis alunos que nem sempre o cumprem fazem-no pela enorme vontade de participar. O facto de serem participativos é uma grande potencialidade da turma e, embora por vezes existam intervenções sem a solicitação da palavra, a participação é algo que procuramos sempre valorizar.

Para além disso, o conteúdo dos comentários dos alunos está cada vez mais pertinente, existindo já muito poucos comentários que não são desenvolvidos (ex.: gostei da tua apresentação, acho que apresentaste bem") ou que se repetem.

Esta semana, mais uma vez, não se verificaram apresentações orais formais, pelo que não reúno dados para analisar.

Quanto ao objetivo "desenvolver competências de escrita", começo por destacar a ortografia, seguindo-se a produção de textos.

Uma vez mais, ao nível da ortografia, realizaram-se dois ditados esta semana: um primeiro, no qual os alunos não acederam às palavras; e um segundo, no qual as palavras a serem ditadas foram disponibilizadas no dia anterior e as regras ortográficas que existiam foram debatidas em grande grupo. Houve, à semelhança das semanas anteriores, uma diminuição acentuada do número de erros do primeiro ditado da semana para o último, assim como existiu uma diminuição do número de erros nas palavras que, na semana anterior, entraram na caixa das palavras difíceis. Para além disso, o caso "canta-se" e "cantasse", que na semana anterior registou alguns erros, esta semana foi apenas errado por uma aluna, o que me leva a crer que a regra foi interiorizada. As regras de base fonológica foram as mais desrespeitadas esta semana, devido a casos como "príncipe", "preguiçosa" e "sensação". Seguiu-se a forma ortográfica específica das palavras, devido a casos como "engrassado", "preguiçosa" e "cançado".

Relativamente à diversificação dos géneros textuais, esta semana todos os alunos produziram um artigo de opinião (momento de escrita coletiva), por sugestão de uma aluna, pelo que todos escreveram um texto que não uma história. Penso que teria sido muito importante que tivessem existido, ao longo destas sete semanas de intervenção, mais momentos de escrita coletiva de géneros textuais diversos, uma vez que estes poderão influenciar a diversificação autónoma dos géneros produzidos pelos alunos.

Para além deste momento coletivo, verificou-se que quinze alunos diversificaram autonomamente os géneros textuais produzidos, escrevendo notícias, cartas, receitas, poemas e exposições escritas. Para esta diversificação, teve influência a tabela semanal dos géneros textuais produzidos que construímos, uma vez que, sempre que a veem, os alunos tomam consciência de que produzem muitos textos narrativos e, por iniciativa própria, produzem um outro texto. Também os cartazes que elaborámos com a estrutura de diferentes textos contribuiu para esta diversificação, visto que muitos se basearam neles para escolher o texto que iriam produzir.

A planificação e revisão de texto foram dois subprocessos com que todos os alunos contactaram esta semana, no âmbito do momento de escrita coletiva do artigo de opinião. A estrutura da planificação disponibilizada na sequência didática do artigo de opinião foi utilizada por cada aluno, de forma individual e, após a textualização, o artigo foi revisto em conjunto, com base na grelha de revisão. Com a revisão, pretendeu-se, essencialmente, analisar se a estrutura do artigo estava correta e se os estruturadores discursivos utilizados eram adequados. Para além da planificação e revisão do artigo de opinião coletivo, os alunos continuaram a usar os "Story Cubes" para planificarem as suas histórias e duas alunas recorreram aos cartazes com a estrutura dos textos para planificarem uma notícia e uma receita.

Relativamente ao objetivo "desenvolver a competência literária", grande maioria dos alunos continuam a fazer, pelo menos, cinco leituras semanais, sendo que, os que não fazem estas cinco leituras, fazem entre três e quatro. Penso que, para manter a sua motivação e a boa relação que têm com a leitura, tem sido importante a disponibilização de livros diversos na biblioteca da sala, de forma a que os alunos possam ir diversificando a leitura.

Os registos no Caderno de Leituras têm vindo, também, a aumentar desde a sua introdução. Esta semana, apenas seis alunos não fizeram qualquer registo neste caderno.

Todos os alunos manifestaram a sua opinião acerca do livro "Olivia", lido esta semana em grande grupo. Os tópicos mais comentados, como se pode ver na reflexão do artigo de opinião coletivo, as ilustrações, as habilidades do autor e as atitudes e valores das personagens. Tal como se pode constatar nessa reflexão, os comentários dos alunos foram de grande qualidade.

Por último, relativamente à produção de artigos de opinião, e tal como já foi referido, todos produziram um artigo de opinião coletivo. Para além disso, os registos do Caderno de Leituras assumem, já, uma estrutura próxima à do artigo.

Por último, a respeito do objetivo "desenvolver métodos de estudo", começo por refletir sobre a gestão do trabalho em Tempo de Estudo Autónomo (TEA), seguindo-se a utilização de técnicas de localização e organização da informação.

Embora, esta semana, tivesse havido apenas três momentos de TEA, sendo dois deles de menos de quarenta e cinco minutos, os alunos distribuíram bastante bem o trabalho planificado pelo tempo disponível. O facto de terem sido alertados para o pouco tempo de TEA que teriam ao longo da semana fez com que planificassem menos tarefas e conseguissem cumprir os seus Planos Individuais de Trabalho (PIT). Para além disso, foram muito produtivos nos momentos de TEA.

No que se refere às técnicas de localização e organização da informação, promoveu-se, na segunda-feira, uma atividade coletiva relacionada com a visita de estudo ao Museu da Metrologia, que aconteceu no dia 24 de maio (terça-feira). De maneira a recolherem algumas informações sobre o museu, distribuímos um texto sobre a sua história e o conteúdo que iria ser abordado e pedimos que sublinhassem a informação relativa aos diferentes períodos da metrologia nacional e que a organizassem num esquema. Todos sublinharam a informação pertinente acerca do conteúdo e organizaram bastante bem a informação num esquema, sem qualquer estrutura disponibilizada. Contudo, e como é natural nesta fase, a informação contida no esquema foi copiada na íntegra do texto, não tendo havido nenhum aluno que a resumiu ou que a adaptou.

Anexo K. Problema da Semana (exploração das unidades de medida de comprimento)

Problema da Semana

Numa das aulas de Expressão Motora da semana passada, dois grupos de alunos estiveram a praticar o salto em comprimento.

Na tabela que se segue, estão os comprimentos dos saltos realizados pelo grupo A e pelo grupo B.

Grupo A	1.º salto	2.º salto	3.º salto
Gonçalo	2,43 m	2,17 m	2,37 m
Matilde	1,71 m	1,43 m	1,70 m
Manuel	2,01 m	2,30 m	2,37 m
Sara	1,62 m	2,05 m	2,00 m
Vitória Vilela	1,87 m	1,68 m	1,85 m
Rodrigo	2,24 m	2,37 m	2,38 m

Grupo B	1.º salto	2.º salto	3.º salto
Diogo	2,30 m	1,99 m	1,84 m
António	1,91 m	1,99 m	2,04 m
Francisca	2,06 m	1,96 m	1,97 m
Vitória Sousa	1,43 m	1,50 m	1,48 m
Ricardo	2,43 m	2,14 m	2,35 m
Bárbaro	1,37 m	1,32 m	1,37 m

1. Selecciona o comprimento do melhor salto de cada um dos elementos de cada grupo. Soma esses comprimentos.

Grupo A

Grupo B

2. Qual o grupo que conseguiu realizar os melhores saltos? Apresenta os resultados em decímetros.

Anexo L. Planificação de Matemática

Matemática						
Capacidade Transversal	Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Raciocínio Matemático	- Medida: unidades de medida de comprimento; conversões.	<ul style="list-style-type: none"> - Medir corretamente o tampo da mesa, o diâmetro do lápis e três mosaicos do chão com recurso a uma fita métrica. - Identificar o número de vezes que um decímetro cabe num metro; - Identificar o número de vezes que o centímetro cabe num metro; - Identificar o número de vezes que um milímetro cabe num metro. - Realizar conversões com os submúltiplos do metro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuição de guiões de exploração pelos grupos e do material necessário: fita métricas de papel com 1 metro; fita de papel com 1 decímetro. 2. Explicitação da atividade e levantamento da questão "que unidades de medida de comprimento conhecem?" 3. Exploração do guião por parte dos grupos. 4. Partilha de conclusões por parte dos grupos. 5. Sistematização das unidades de medida de comprimento: os submúltiplos do metro, conversões. 	<p>9h às 9h10</p> <p>9h10 às 9h30</p> <p>9h30 às 9h45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 6 fitas métricas de papel com 1 metro; - 6 fitas de papel com 1 decímetro; - 23 guiões de exploração; - Material de escrita 	<p>Grelhas de observação (em anexo na planificação do dia 20 de abril)</p> <p>Portefólio de avaliação</p>

Anexo M. Guião de exploração das unidades de medida de comprimento

Medidas de Comprimento - Exploração

1. Estimem o comprimento dos seguintes objetos:

- Tampo da mesa _____
- 3 mosaicos do chão _____
- diâmetro de um lápis de cor _____

2. Agora, meçam o comprimento desses objetos com a unidade de medida que acharem mais adequada:

- Tampo da mesa _____
- 3 mosaicos do chão _____
- diâmetro de um lápis de cor _____

3. Vamos explorar o material de medida que vos foi entregue. Para isso, experimentem-no, reflitam e respondam às seguintes questões:

- Quanto mede a fita métrica?
- Quantas vezes cabe o decímetro na fita métrica?
- Quantos centímetros cabem na fita métrica?
- Quantos milímetros cabem na fita métrica?
- Quantas vezes o decímetro cabe em metade da fita métrica?
- Quantos centímetros cabem em metade da fita métrica?
- Quantos milímetros cabem em metade da fita métrica?

Conclusões:

1 metro = ____ decímetros ou 1 decímetro = ____ do metro

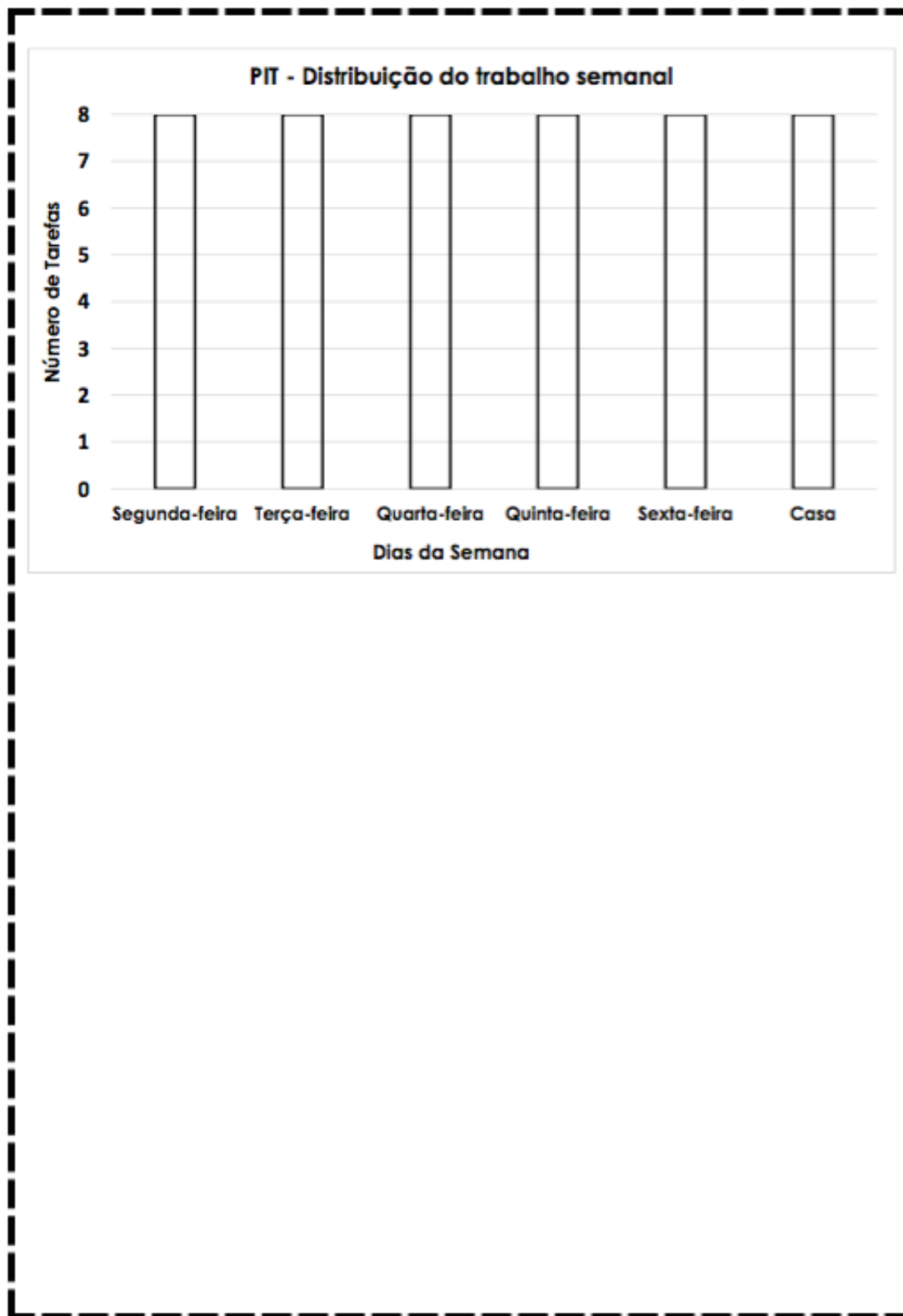
1 metro = ____ centímetros ou 1 centímetro = ____ do metro

1 metro = ____ milímetros ou 1 milímetro = ____ do metro

meio metro (0,5 m) = ____ decímetros = ____ centímetros = ____ milímetros

3.1. Apresentem o comprimento do tampo da mesa em metros, em decímetros e em milímetros.

Anexo N. Instrumentos de avaliação do PIT



Avalio o meu desempenho, preenchendo a coluna do "Acho que...", de acordo com a seguinte escala:

P – Piorei

EM – Estou na mesma

M – Melhorei

		Acho que...	Porque...
Fase da planificação	Estabeleço objetivos.		
	Penso na tarefa e no que é preciso para a realizar.		
	Faço um plano concreto do que vou fazer.		
Fase da execução	Escolho as estratégias para atingir os objetivos.		
	Utilizo as estratégias que escolhi.		
	Realizo as tarefas a que me comprometi apesar das distrações.		
Fase da avaliação	Avalio se as estratégias utilizadas me ajudaram a alcançar os objetivos.		
	A partir dos resultados, se for necessário, modifico as estratégias que estou a utilizar.		
	Reflico sobre tudo o que aconteceu para tomar novas decisões.		

Anexo O. Evidências da implementação de estratégias de ensino explícito da planificação de apresentações orais formais.

OBJETIVOS GERAIS

"Melhorar as competências de comunicação"

Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.Q.	Vi.	V.S.	V.V.	L.
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez. Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.							N.O.													
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																							
	Introduz o que vai apresentar																							
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																							
	Organiza um discurso coerente.																							

Legenda :
● - Sim
● - algumas vezes
● - não

★ A minha reflexão :

Relativamente ao objetivo "melhorar competências de comunicação", a maioria dos alunos participa na sua vez, embora este seja um indicador em que se têm revelado mais inconstantes, sendo que nesta semana houve um retrocesso. Considero que o objetivo de participarem na sua vez é um objetivo a ser desenvolvido de forma contínua, devendo-se continuar a valorizar quem respeita as regras de comunicação.

A pertinência dos comentários continua a evoluir de forma muito positiva, sendo, frequentemente, elogiada pela professora cooperante. Destaco os comentários relacionados com o trabalho que temos vindo a desenvolver ao nível da competência literária, uma vez que os alunos têm demonstrado uma enorme capacidade de extrapolar os comentários que fazem aos livros que leem para outros momentos, nomeadamente o da Apresentação de Produções, e exemplo disso são comentários como "podias ter ilustrado o texto" e "o título tem que ter a ver com o texto".

Por sua vez, a apresentação formal desta semana, esta consistiu na comunicação do projeto das formas de relevo. A apresentação foi planificada e preparada, tendo-se insistido na importância de se definirem objetivos para a apresentação, de se introduzir sempre o assunto que cada um vai apresentar e de se utilizar os suportes construídos como forma de tornar claras as ideias transmitidas oralmente. Os alunos fizeram uma apresentação exemplar, tendo comunicado inicialmente os objetivos daquela comunicação e tendo, todos, introduzido o tema que iriam abordar antes de começar a desenvolvê-lo. Para este último aspeto, em muito contribuiu a utilização de um PowerPoint, que, por ter títulos, auxilia os alunos neste processo de introdução do que vão falar. Utilizaram o PowerPoint e as maquetas que construíram como forma de enriquecerem e explicitarem o seu discurso. Após falarem, por exemplo, num planalto, apontavam para a maqueta e afirmavam "como podem ver na maqueta". Para além disso, um aspeto muito positivo desta apresentação foi o facto de terem dado muitos exemplos do quotidiano, de maneira a tornar significativos os conceitos: "Imaginem um prédio. O rés-do-chão é a planície, porque é plano e baixo; o último andar é o planalto, porque é plano, mas está no cimo do prédio, é alto". Por último, fizeram questões muito pertinentes ao público, de forma a avaliar se os seus objetivos tinham sido alcançados. Ressalto que o público esteve sempre muito concentrado e envolvido, o que se deveu à excelência desta apresentação.

(Dados do portefólio de avaliação: Objetivos gerais da semana de 9 a 13 de maio)

Anexo P. Cartazes dos géneros textuais

<h3>COMO ESCREVER UM ARTIGO DE OPINIÃO</h3> <p><u>Título do Artigo</u></p> <p>1º p.: Apresentar o título e o autor do livro sobre o qual se vai dar opinião.</p> <p>2º p.: Fazer um breve resumo da história.</p> <p>3º p.: Expor a opinião e enumerar os tópicos que vão ser comentados.</p> <p>A partir do 4º p.: Desenvolver os tópicos (argumentos - 1 por parágrafo)</p> <p>Último p.: Resumir a opinião sobre o livro (apreciação global).</p>	<h3>COMO ESCREVER UMA NOTÍCIA</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>Leit da notícia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um parágrafo inicial em que indique: <ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu; • Onde aconteceu; • Quando aconteceu; • Quem esteve envolvido. <p>Corpo da notícia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever os acontecimentos com mais detalhe, explicando: <ul style="list-style-type: none"> • Como aconteceu; • Por que razão aconteceu. 	<h3>COMO ESCREVER UMA RECEITA</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>LISTA DE INGREDIENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar os ingredientes e as quantidades, por tópicos <p>(Ex: - 4 ovos - 100 g de açúcar)</p> <p>MODO DE PREPARAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever o modo de preparação: ordem pela qual se misturam os ingredientes, utensílios necessários, etc.
<h3>EXEMPLO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO</h3> <p>"Perdido e Achado"</p> <p>Este artigo de opinião é sobre o livro "Perdido e Achado", de Oliver Jeffers.</p> <p>O livro conta a história de um pinguim e de um rapaz que desenvolvem uma grande amizade.</p> <p>Na minha opinião, este é um livro com uma história muito bem escrita. Em primeiro lugar, vou falar sobre as personagens. Em segundo lugar, vou comentar a mensagem da história. Por último, comentarei as ilustrações.</p> <p>Em relação às personagens, gostei muito da atitude do rapaz, porque não desistiu de ajudar o pinguim.</p> <p>Quanto à mensagem, a história transmite a ideia de que, muitas vezes, as pessoas estão "perdidas" e tentam por se sentirem sozinhas.</p> <p>A respeito das ilustrações, estas são muito bonitas, sendo feitas a aguarela, com cores muito ativas.</p> <p>Em conclusão, o livro "Perdido e Achado" é um livro muito original, do qual eu gosto muito. Por isso, recomendo a sua leitura.</p>	<h3>COMO ESCREVER UM TEXTO DESCRITIVO</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar o que vou descrever <p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever detalhadamente as suas características <p>(Ex: Se for uma pessoa, posso descrever as características físicas, psicológicas, os seus interesses, etc.)</p> <p>CONCLUSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um comentário final ou dar a opinião sobre o que descrevi <p>(Ex: "Por tudo isto que descrevi, a Sofia é única e eu gosto muito dela.")</p>	<h3>COMO ESCREVER UM TEXTO NARRATIVO</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>INTRODUÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e descrever as personagens. - Indicar onde se passa a ação (espaço). - Indicar quando se passa a ação (tempo). - Apresentar, resumidamente, o que vai acontecer (ação) <p>DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever, com pormenor, os acontecimentos e o problema/peripécia que surge. - Descrever a forma como se vai resolver o problema. <p>CONCLUSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terminar a história: como ficam as personagens.

Anexo Q. Tabelas dos gêneros textuais produzidos semanalmente

SEMANA DE 9 a 13 DE MAIO																								
NOME:	André	Belara	Betha	David	Digo	Fernando	Georgio	Jaime	João	Madalena	Manuel	M. Francisco	Marta	Miguel	Roberto	Rita	Roberto	Santiago	Thaís	Vitor	Victória	Walter	Zezé	
TEXTOS:																								
Narrativo		X	X	X	X		X			X	X		X					X	X	X	X	X	X	X
Explicativo						X						X												
Poema								X	X															X
Notícia								X																

SEMANA DE 16 a 20 DE MAIO																								
NOME:	André	Betha	Betha	David	Digo	Fernando	Georgio	João	João	Madalena	Manuel	M. Francisco	Marta	Miguel	Roberto	Rita	Roberto	Santiago	Thaís	Vitor	Victória	Walter	Zezé	
TEXTOS:																								
Narrativo	X			X	X			X	X	X			X	X				X			X	X	X	X
Explicativo				X											X						X			
Poema												X										X		
Notícia							X											X						
Artigo de Opinião			X							X														
Carta					X																			
Descrição						X	X									X								

Anexo R. Guiões de estruturação de textos

TEXTO NARRATIVO	
<u>Título</u>	
1. Introdução	
1.1. Apresentar e descrever brevemente as personagens.	
1.2. Indicar onde se passa a ação (espaço). Opcional: descrever o espaço.	
1.3. Indicar quando se passa a ação (tempo).	
1.4. Apresentar resumidamente o que vai acontecer (ação).	
2. Desenvolvimento	
2.1. Descrever com maior pormenor os acontecimentos, as aventuras e o problema ou a peripécia que surge.	
2.2. Descrever a forma como se vai resolver o(s) problema(s). Exemplo: as ideias das personagens para resolverem a situação; acontecimento inesperado que faz com que as personagens possam ultrapassar o problema...	
3. Conclusão	
3.1. Terminar a história. Exemplo: resolução do problema; como ficam as personagens...	

TEXTO DESCRITIVO	
<u>Título</u>	
1. Introdução	
<p>1.1. Indicar que vou descrever.</p> <p>Pode ser uma pessoa, um animal, um objeto, um espaço...</p>	
2. Desenvolvimento	
<p>2.1. Descrever detalhadamente as suas características.</p> <p>Exemplo: se for uma pessoa, devo descrever as características físicas, psicológicas, os seus interesses, etc.</p>	
3. Conclusão	
<p>3.1. Fazer um comentário final ou dar a opinião acerca do que se descreveu.</p> <p>Por exemplo, se descrevi uma pessoa, posso terminar da seguinte forma:</p> <p>“Em conclusão, a Maria é uma pessoa com características muito próprias, que a tornam uma pessoa única e tão especial.”;</p> <p>“Por tudo isto, penso que o João é uma pessoa espetacular”;</p> <p>“Concluindo, a Sofia é única e eu gosto muito dela”.</p>	

ARTIGO DE OPINIÃO SOBRE LIVROS

Título

1. Introdução

1.1. Indicar o objetivo do texto. (1º parágrafo)

1.2. Indicar o título e o autor do livro. (1º parágrafo)

Exemplo: “Este artigo tem como objetivo apresentar a minha opinião sobre o livro “Perdido e Achado”, de Oliver Jeffers.”

2. Desenvolvimento

2.1. Fazer um breve resumo do livro. (2º parágrafo)

2.2. Apresentar a minha opinião sobre o livro. (3º parágrafo)

2.3. Referir os tópicos que vão ser comentados para justificar a opinião. (3º parágrafo)

Exemplo:

“Para justificar a minha opinião, vou falar, em primeiro lugar, sobre as personagens e, de seguida, sobre as habilidades do autor do livro”.

2.4. Apresentar os argumentos: desenvolver cada um dos tópicos apresentados anteriormente. (Um argumento por parágrafo)

Exemplo:

“Relativamente às personagens, gostei muito da atitude do rapaz, uma vez se mostrou disponível para ajudar o pinguim.

Quanto às habilidades do autor, este conseguiu criar um final que nos faz querer saber mais e nos deixa a imaginar o que acontece às personagens.”

3. Conclusão

3.1. Fazer uma apreciação global / comentário final sobre o livro. (Último parágrafo)

Exemplo: “Em suma, recomendo a leitura deste livro, porque gostei muito desta história”.

RECEITA	
<u>Título</u>	
1. Ingredientes	
<p>1.1. Indicar a lista de ingredientes necessários e das quantidades, por tópicos.</p> <p>Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 ovos - 100 g de açúcar - 200 ml de leite - ... 	
2. Modo de preparação	
<p>2.1. Descrever o modo de preparação da receita: utensílios necessários, ordem pela qual se misturam os ingredientes, etc.</p>	

ESQUELETO DA NOTÍCIA	
<u>Título</u>	
1. LEAD (Introdução)	
<p>1.1. Fazer um parágrafo inicial onde descreva o que aconteceu, onde, quando e quem esteve envolvido (O quê? Onde? Quando? Quem?)</p> <p>Atenção: Não é necessário seguir esta ordem de perguntas!</p>	
2. Corpo da Notícia (Desenvolvimento)	
<p>2.1. Descrever detalhadamente como aconteceu e porquê.</p>	

Anexo S. Caixas das palavras difíceis e amigas



Anexo T. Guião de exploração de técnicas de localização e seleção da informação.

1. Vais ler um texto sobre o Dia da Terra. Vais ler o texto para:

- ✓ Escolher um título adequado
- ✓ Localizares e assinalares informação pertinente sobre o Dia da Terra:
 - Quem o criou
 - Quando
 - Com que objetivo
 - Em que data se comemora atualmente
 - O que se pretende atualmente com a comemoração do Dia da Terra
 - Quem celebra atualmente o Dia da Terra

2. Lê a seguinte notícia do dia 22 de abril de 2016:

O Dia da Terra foi criado pelo norte-americano Gaylord Nelson. No dia 22 de abril de 1970, o político convocou uma manifestação para alertar contra a poluição. De acordo com números divulgados na imprensa época, mais de 20 milhões de pessoas participaram nos Estados Unidos da América na iniciativa. A partir deste acontecimento popular, decidiu-se que o Dia da Terra seria sempre assinalado a 22 de abril.

O Dia da Terra pretende alertar a população de todo o mundo para a importância e a necessidade da conservação dos recursos naturais do mundo.

Atualmente, o Dia da Terra é celebrado em mais de 190 países, com a participação de cerca de mil milhões de pessoas.

Adaptado de "Visão Júnior"

3. Depois de teres lido a notícia, dá-lhe um título. Escrevendo-o na linha acima do texto.

4. Porque escolheste esse título?

5. Hoje vamos aprender uma técnica de estudo nova. Chama-se sublinhar. Explica, por palavras tuas, o que significa "sublinhar".

6. Sublinha a informação que considerares mais importante no texto e que te ajude a cumprir os objetivos de leitura, utilizando um lápis.

7. Sublinhei o texto desta maneira porque:

Anexo U. Guião de exploração de técnicas de organização da informação

NOME: _____

Um caso misterioso

É incrível! Quem é que me explica o que aconteceu? Já é o terceiro dia que passo deitado no sofá, e tremo de medo. Não compreendo nada.

Eis o que aconteceu:

No meu quarto, na parede, está um retrato do meu amigo Karl Ivánovitch Schusterling.

Anteontem, estava a arrumar o meu quarto, e tirei o quadro da parede, limpei-lhe o pó e voltei a pendurá-lo. Depois afastei-me um pouco para ver à distância se não teria ficado torto. Olhei para o quadro, mas as pernas gelaram-me e os cabelos puseram-se-me em pé. Em vez do Karl Ivánovitch Schusterling, olhava-me da parede do quarto um velho horrível com barbas e um chapéu ridículo. Soltei um grito e fugi do quarto.

Como pôde Karl Ivánovitch Schusterling, num minuto, transformar-se naquele estranho barbudo? Ninguém consegue explicar-me isto. Então fotografei o retrato e enviei-o para a editora Bruáa. Ouvi dizer que os seus leitores eram muito inteligentes.

Talvez me possam dizer como desapareceu o meu querido amigo Karl Ivánovitch.



Adaptado de **Danil Harms**, em "Esqueci-me como se chama"

1. Explica, por palavras tuas, o que é um esquema.

2. Tenta fazer um esquema que organize as ações do amigo do Karl, para ver se descobrimos o que pode ter acontecido ao quadro.

Para isso, relê o parágrafo 4 do texto e sublinha os passos que o amigo do Karl fez. Depois preenche o esquema que se segue. Não te esqueças de lhe dar um título!



3. Partilha com o resto da turma a proposta que fizeste! Caso te tenhas enganado em alguma coisa, não apagues. Corrige no esquema que se segue.

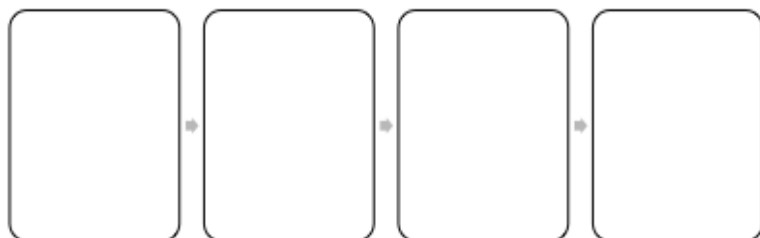


4. Conseguiste descobrir o que aconteceu ao quadro do Karl? Pista: O seu amigo, ao pendurá-lo, enganou-se num passo.

5. Vê se te recordas deste excerto:

“Eles têm um sistema fantástico chamado “ecolocalização”, que os ajuda a orientarem-se. Um morcego guincha e o som do guincho reverbera nos objetos e o morcego capta os ecos, construindo uma imagem detalhada do que o rodeia. Funciona um pouco como o sistema de sonar, que os cientistas desenvolveram para encontrar coisas debaixo de água, mas o sistema dos morcegos é muito, muito melhor.”

6. Será que consegues criar o mesmo tipo de esquema que utilizaste para o texto anterior? Sublinha no texto as partes que explicam as fases do sistema de ecolocalização e preenche o esquema! Mais uma vez, dá um título ao esquema.



Anexo V. Livros selecionados para os momentos de leitura semanais

1ª Semana: Não houve momento de leitura.

2ª Semana: “Perdido e Achado”, de Oliver Jeffers.

Resumo: História de um pinguim que se sente sozinho e, por isso, vai bater à porta de um rapaz. Pensando que este se encontrava perdido, o rapaz faz de tudo para o ajudar a encontrar o seu lar. Contudo, quando o encontra, o rapaz percebe que o pinguim não estava perdido no “espaço”, mas sim perdido por se sentir sozinho.

Objetivos da leitura: Realçar a mensagem da história e as atitudes e valores das personagens; analisar a técnica de pintura usada nas ilustrações e realçar que, por vezes, o autor da história é, também, ilustrador.

3ª Semana: “OINC! A história do príncipe-porco”, de Isabel Minhós Martins.

Resumo: História de um príncipe que nasceu um porco, fruto de um feitiço. O feitiço só se quebraria quando este encontrasse o verdadeiro amor. Crescendo mimado e caprichoso, exige uma noiva aos pais. As duas primeiras, apenas interessadas nos bens materiais que do casamento poderiam advir, acabam por ser assassinadas pelo próprio. A última noiva, que o amava verdadeiramente, consegue fazer com que o príncipe porco se transforme num verdadeiro príncipe.

Objetivos da leitura: Realçar a mensagem da história e as atitudes e valores das personagens; introduzir e analisar a dimensão do *design* gráfico; analisar as ilustrações e salientar o facto de serem feitas por Paula Rego; introduzir e analisar as habilidades do autor, nomeadamente os recursos que utiliza para tornar o texto cativante.

4ª Semana: “A árvore generosa”, de Shel Silverstein.

Resumo: História de uma árvore e de um menino que estabelecem uma forte amizade. Ao longo da infância do menino, vivem momentos de grande felicidade. Quando cresce, o menino deixa de ter tempo para a árvore e torna-se egoísta. Para o agradar, a generosidade da árvore não tem fim, o que a leva à destruição.

Objetivos da leitura: Realçar a mensagem da história e as atitudes e valores das personagens.

5ª Semana: 1) “O incrível rapaz que comia livros”, de Oliver Jeffers; 2) “Catatuas”, de Quentin Blake.

Resumo 1): História de um rapaz que, um dia, decidiu provar um pedaço de um livro. O seu apetite por livros foi-se tornando cada vez maior. O melhor de tudo era que, quantos mais livros comia, mais esperto ficava. Mas, como nem digeriria o que ingeria, um dia as coisas começam a correr mal e o seu conhecimento fica todo baralhado. Descobre, por fim, que ler é ainda melhor do que comer livros, talvez porque o acesso ao conhecimento é bastante mais eficaz desta forma...

Resumo 2): História do professor Baltazar, que tem doze catatuas. Aborrecidas, um dia fogem. O professor Baltazar procura-as por toda a parte, mas elas não se encontram em lado nenhum... Ou, pelo menos, ele não as vê! Trata-se de um verdadeiro jogo das escondidas, no qual o leitor pode, certamente, ajudar a encontrar as catatuas.

Objetivos da leitura: Comparar a relação texto/imagem nos dois livros. No primeiro livro, existe a relação de imitação e, em alguns casos, de fusão. No segundo livro, verifica-se a relação de contradição, uma vez que as imagens contradizem o texto.

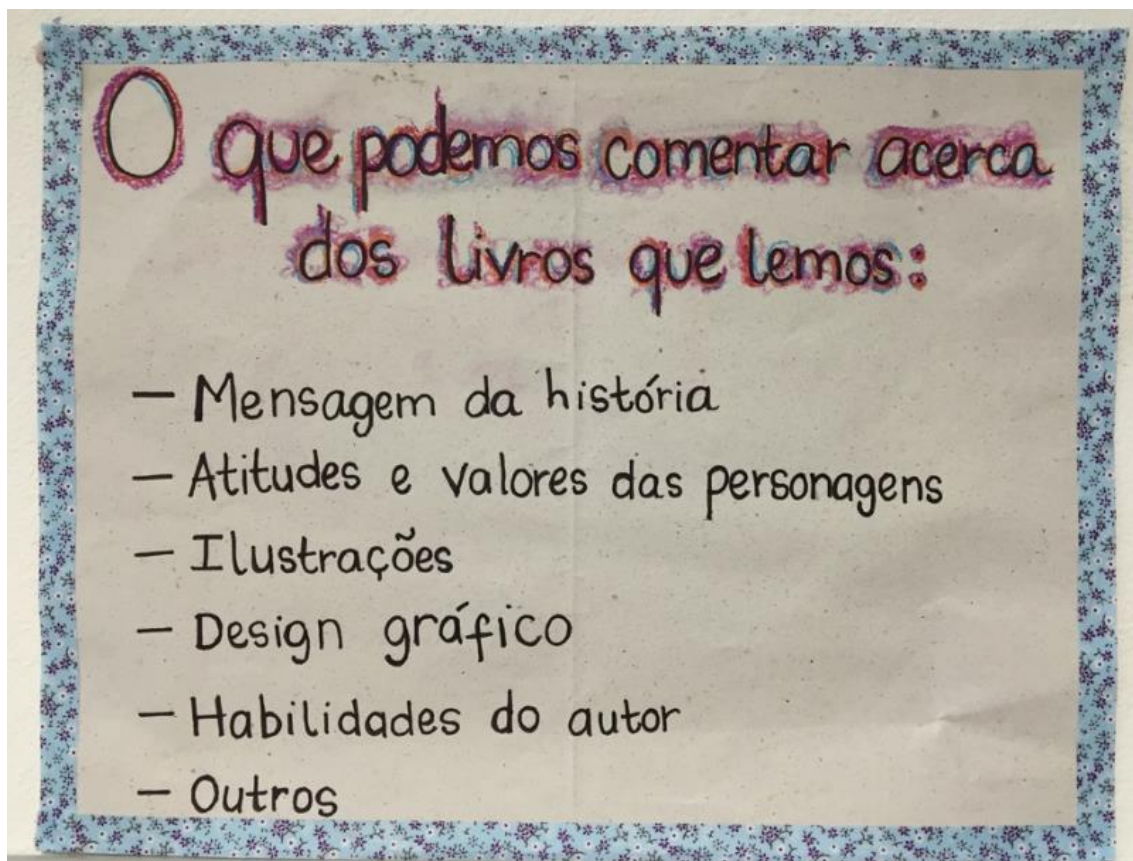
6ª Semana: Não houve momento de leitura.

7ª Semana: “Olivia”, de Ian Falconer.

Resumo: Olivia é, como tantas outras, uma criança alegre e cheia de energia. Os seus dias são intensos, passando pela praia, por museus onde vê quadros de pintores famosos, e terminando a ouvir histórias lidas pela mãe.

Objetivos da leitura: Realçar a dimensão das referências culturais presentes no livro, especificamente as referências a pintores famosos (Degas e Pollock), uma vez que se encontrava a decorrer, na turma, um projeto sobre pintores famosos.

Anexo W. “O que podemos comentar acerca dos livros que lemos”



Anexo X. Caderno de Leituras

Caderno de Leituras

Nome: _____

REGRAS DE UTILIZAÇÃO

O Caderno de Leitura serve para guardares registos sobre os livros que vais lendo ou que te vão lendo.

Das cinco leituras que tens que fazer semanalmente, deves registar neste caderno pelo menos uma.

Em cada um dos registos, começa por escrever a data em que leste ou ouviste ler o livro e, de seguida, completa as informações acerca desse livro (título, autor, ilustrador e editora).

Depois, estás pronto para dares a tua opinião fundamentada sobre o livro! Não te esqueças de que, para dares a tua opinião, podes falar sobre:

- a mensagem da história;
- as atitudes e valores das personagens;
- as ilustrações;
- o design gráfico;
- o vocabulário;
- etc.

Data: _____

O livro que li

- Título: _____

- Autor: _____

- Ilustrador: _____

- Editora: _____

OPINIÃO:

Anexo Y. Sequência didática do artigo de opinião

ARTIGO DE OPINIÃO

Produção Inicial

Lê o livro que te foi entregue. De seguida, escreve um artigo de opinião, no qual apresentes a tua opinião sobre esse livro.

I. Compreensão da Leitura

Vais começar a descobrir mais acerca do artigo de opinião.

Explora este exemplo de artigo e responde às questões que se seguem.

Desporto ?!

Sabemos todos nós que o Desporto é fundamental para o desenvolvimento físico e psicológico dos jovens. Desenvolvemos a nossa capacidade intelectual, o nosso espírito de solidariedade, a nossa tolerância.

No entanto, nos dias de hoje o grande desporto que ocupa muitas páginas dos jornais é o futebol, enquanto outros não desvalorizados.

Na minha opinião, o futebol poderia ser um desporto formativo dos jovens. Mas nos dias de hoje, leva-nos a grandes ilusões, fazendo-nos acreditar num mundo de "ataques", sem esforço nem estilo.

Depois, também não concordo com os salários que eles gozam. Fala-se muito em crise e os jogadores trabalham muito e cada vez recebem menos e os jogadores gozam fortunas...

Assim, não.

Eduardo Greg
22 / 6 / 2010

M., D. (2014). Como elaborar um texto de opinião - 6.º ano. [SlideShare]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://pt.slideshare.net/sabelama/como-elaborar-um-texto-de-opiniao-6-ano?related=1>

1. Identifica o tema principal do artigo.

2. Selecciona a opção que corresponde ao objetivo do artigo.

Descrever o que é o desporto.

Incentivar as pessoas a praticarem desporto.

Expor a opinião do autor relativamente ao desporto.

3. Indica três vantagens que o autor do artigo menciona relativamente à prática de desporto.

4. Qual a modalidade desportiva que o autor aborda neste artigo?

5. Qual a opinião do autor do artigo relativamente a essa modalidade?

II. Desconstruindo o Artigo de Opinião

Agora, vais analisar dois artigos de opinião sobre livros:

- artigo de opinião I - "Um livro de sentimentos" (escrito por um autor);
- artigo de opinião II – "A vida mágica da Sementinha" (escrito por um aluno).

Artigo I

Os bons sentimentos e os nem por isso

O objetivo deste texto é expor a minha opinião acerca do livro "Um livro de sentimentos", de Amanda Mccardie.

O livro relata o dia-a-dia de uma família que, tal como todas as outras, não estão felizes o tempo todo.

Do meu ponto de vista, a história está muito bem escrita e, por isso, é um dos meus livros preferidos. Primeiramente, comecei por falar das personagens. Seguidamente, vou refletir sobre os sentimentos que o livro transmite. Por fim, falarei das ilustrações.

Em relação às personagens, estas são cinco: o pai, a mãe, o filho Simão, a filha Catarina e o cão, que se chama Feijão peludo. Estas personagens formam uma família muito semelhante à minha, o que faz com que eu me identifique com elas.

Quanto aos sentimentos, a leitura faz-nos pensar sobre muitas, porque transmite os momentos felizes da família, mas também retrata situações em que os miúdos ficam rabugentos, envergonhados, nervosos e momentos em que sentem medo ou ficam mesmo muito tristes.

A respeito das ilustrações do livro, estas são muito bem conseguidas, com cores garridas e bem conjugadas, que captam a atenção do leitor durante toda a leitura.

Concluindo, o livro reflete bem as emoções e contradições de que as relações entre as pessoas são feitas. É recomendável para qualquer idade.



Pimenta, R. (2016). Os bons sentimentos e os nem por isso [Blogue Letras Pequenas]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://blogues.pUBLICA.pt/letraspequena/>
(Texto adaptado)

Artigo II

A vida Mágica da Sementinha

Este artigo de opinião é sobre o livro "A Vida Mágica da Sementinha", de Alves Redol.

O livro conta uma história que se passa na vida real, mas foi contada de uma forma divertida. Ao longo dos capítulos, podemos aprender a transformação de uma semente até chegar a farinha.

Na minha opinião, é um livro muito interessante, que todas as crianças da minha idade deveriam ler. Em primeiro lugar, vou falar do tipo de história que é. Em segundo lugar, vou fazer um comentário às personagens do livro. Por último, vou falar do conteúdo do capítulo que achei mais interessante no livro.

Em relação ao tipo de história, existem muitas aventuras divertidas e suspense, o que faz com que quem lê fique entusiasmado e se divirta.

No que se refere às personagens, estas são personificadas, ou seja, são animais e sementes com características de pessoas, que brincam e falam uns com os outros. Os seus diálogos são muito enriquecedores e o leitor fica com mais vontade de ler e conhecer o final da história.

Relativamente ao capítulo que achei mais interessante, este foi "As Meninas Sementinhas vão à escola", porque lhes é dada uma lição sobre o ciclo de vida delas.

Em conclusão, recomendo a leitura da obra por ser uma história divertida sobre a vida das sementes, muito bem contada e com a qual podemos adquirir mais conhecimentos sobre como se obtém a farinha que serve para fazer o pão.



M., I. (2014). Exemplo de um texto de opinião [SlideShare]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://pt.slideshare.net/sabeiamd/exemplo-de-um-texto-de-opinio-a-vida-magica-da-sementinha>
(Texto adaptado)

1. Preenche a seguinte tabela com informações dos dois artigos.

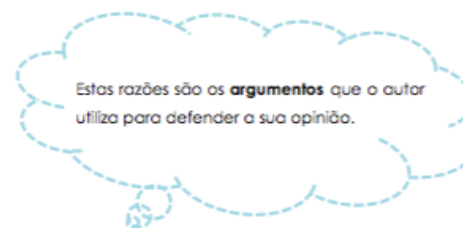
	I	II
Os verbos surgem em que pessoas?		
Os verbos surgem em que tempos verbais?		
Qual o objetivo do primeiro parágrafo?		
Qual o objetivo do segundo parágrafo?		
Qual o objetivo do terceiro parágrafo?		
Qual o objetivo do último parágrafo?		

2. Qual o tema de cada livro?

3. Em ambos os textos, entre o terceiro e o último parágrafo, existem outros parágrafos que contêm as razões que justificam a opinião do autor do texto.

3.1. Indica duas razões que o autor do artigo I apresenta para defender a sua opinião.

3.2. Faz o mesmo para o artigo II.



4. Observa como surgem organizados os argumentos nos artigos e estabelece a ligação entre as duas colunas que se seguem.

Artigo I	•	•	Os argumentos encontram-se todos no mesmo parágrafo
Artigo II	•	•	Cada argumento encontra-se num parágrafo.

5. Faz o levantamento das expressões que o autor de cada artigo utiliza para iniciar todos os parágrafos a partir do terceiro. Regista-os na seguinte tabela.

Atenção: no terceiro parágrafo de cada artigo, para além de registares as expressões com que se iniciam os artigos, regista, também, as expressões utilizadas para começar cada frase do parágrafo.

Artigo I	Artigo II

Mostra que sabes!

Discute com os teus colegas acerca da forma como se organiza um artigo de opinião. Depois, preenche esta tabela para mostrares que já sabes.

Artigo de Opinião	
Características comunicacionais	Quem escreve o artigo de opinião:
	Para quem escreve:
	Com que objetivo escreve:
	Em que suportes se escreve:
Conteúdos	Assuntos sobre os quais se pode escrever:
	O que se pode comentar quando se escreve um artigo de opinião sobre um livro:
Estrutura	- Introdução
	- Desenvolvimento
	- Conclusão

III. No Conselho de Cooperação...

Observa o Diário de Turma da semana e seleciona um acontecimento sobre o qual queiras manifestar a tua opinião.

Pensa, então, em **argumentos** que a justifiquem.

Regista-os nesta folha e, se achares pertinente, apresenta-os à turma no Conselho.

IV. À descoberta das expressões que servem para organizar o texto

1. Lê o seguinte artigo.

Artigo III

Quem quer ser astronauta?

Este artigo apresenta a minha opinião sobre o livro "O professor astrogato nas fronteiras do espaço", dos autores Dominic Walliman e Ben Newman.

Este é um livro sobre o espaço, as galáxias, a Terra, o Sol, a Lua e sobre a vida que desconhecemos.

A meu ver, é um livro com uma história extremamente bem escrita e muito cativante. Em primeiro lugar, começarei por falar sobre o conteúdo do livro. De seguida, apresentarei algum vocabulário interessante que é utilizado. Finalmente, vou falar sobre o design gráfico do livro.

No que diz respeito ao conteúdo, penso que o tema do livro é bastante elucidativo sobre o espaço. O sábio Astrogato que narra a história dá muitas respostas sobre este tema, mas também faz as perguntas certas. O facto de o autor do livro ser cientista permite-lhe explicar com clareza as coisas mais complexas que muitas vezes nos levantam dúvidas.

Relativamente ao vocabulário, é muito interessante contactar e aprender palavras da área ciência, como por exemplo: crateras, asteroides, planetaide, cintura de Kuiper, entre outros.

Em relação ao design gráfico, este é muito atrativo para o leitor, porque o texto surge intercalado com imagens e são usados diferentes tipos e tamanhos de letra. Tudo isto faz com que seja um livro muito original.

Em suma, este é um livro sedutor tanto para o público mais novo como para o público mais velho, despertando a curiosidade para explorar o espantoso mundo que é o universo.

Pimenta, R. (2016). Quem quer ser astronauta? [Blogue Letras Pequenas]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://bloguespublico.pt/letraspequenas/>

(Texto adaptado)

2. No ponto II, registaste, na tabela da pergunta 6, algumas expressões que os autores dos artigos utilizam para iniciar os parágrafos e algumas frases.

Agora, vamos descobrir que expressões são essas e para que servem.

Estás preparado?

Vamos começar...

2.1. Preenche a seguinte tabela com as expressões que, no Artigo III, iniciam todos os parágrafos a partir do terceiro. Já sabes, regista, também, as expressões utilizadas no início da cada frase do terceiro parágrafo.

Artigo I	Artigo II	Artigo III
<i>Do meu ponto de vista;</i>	<i>Na minha opinião;</i>	
<i>Primeiramente;</i>	<i>Em primeiro lugar;</i>	
<i>Seguidamente;</i>	<i>Em segundo lugar;</i>	
<i>Por fim;</i>	<i>Por último;</i>	
<i>Em relação às;</i>	<i>Em relação aos;</i>	
<i>Quanto aos;</i>	<i>No que se refere às;</i>	
<i>A respeito das;</i>	<i>Relativamente ao;</i>	
<i>Em conclusão.</i>	<i>Concluindo.</i>	


2.2. Achas que estas expressões têm todas a mesma função?

2.3. Tenta agrupar as expressões em conjuntos de acordo com a sua função.

2.4. Explica o critério que utilizaste para cada conjunto.

2.5. Em grande grupo, apresenta e discute os conjuntos que fizeste.

2.6. Regista os conjuntos reformulados em grande grupo.



Mostra que sabes!

Observa as expressões que se seguem.

em suma	enumerar os tópicos que se vão comentar	em conclusão
a meu ver	concluindo	do meu ponto de vista
na minha opinião	introduzir argumentos	

Estas expressões, com as quais se organiza o artigo de opinião, podem desempenhar diversas funções:

a) Expressões como _____, _____ e _____ servem para exprimir uma opinião.

b) Expressões como "em primeiro lugar", "em segundo lugar", "seguidamente", "por último" e "finalmente" servem para

_____.

c) Expressões como _____, _____ e _____ servem para concluir o texto.

d) Expressões como "relativamente a", "a respeito de", "em relação a" e "quanto a" servem para _____.

5. Agora, vais treinar o que aprendeste no módulo IV.
 Sublinha as expressões utilizadas para introduzir os parágrafos 3, 4 e 5 e as expressões que introduzem as frases do parágrafo 3.
 Escreve, por cima de cada uma dessas expressões, outra que a possa substituir.

Ver o que está "mesmo à frente do nariz"

Este texto serve para expor a minha opinião sobre o livro "Os óculos de ver", de Margarita del Mazo.

O livro retrata a história de um pequeno rapaz que tudo faz para ser notado pela bela Inês. A grande esperança surgiu-lhe quando a menina disse que ia passar a usar uns "óculos de ver". Mas ficou tudo na mesma. A mudança dá-se quando ele próprio, com a ajuda de uns óculos, olha para o lado certo.

Na minha opinião, trata-se de um livro bastante atrativo que lembra aquilo que os adultos já sabem, ou seja, o que interessa está "mesmo à frente do nariz". Em primeiro lugar, vou falar sobre a mensagem que é passada. De seguida, falarei sobre as ilustrações.

No que se refere à mensagem, esta é muito pertinente, pois relembra o leitor de que, muitas vezes, o que interessa realmente está "mesmo à frente do nariz"

Em relação às ilustrações, são divertidas e sem grande ruído visual, fazendo lembrar em algumas páginas os livros do Menino Nicolau.

Em resumo, este é um livro que chama a atenção dos mais novos, pela história envolvente, mas também dos mais velhos.

Pimenta, R. (2016). Ver o que está mesmo à frente do nariz. [Blogue Letras Pequenas]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://bloguespublico.pt/letrapequeno/>

V. Produção Intermédia

Chegou o momento de redigirmos um Artigo de Opinião! Escolhe um livro que tenhas lido e dá a tua opinião sobre ele.

Planifica o teu artigo, de acordo com a tabela abaixo, antes de começares a escrever.

Planificação

Título do artigo: _____

	Parte do artigo (Introdução, desenvolvimento e conclusão)	Coloca o número do parágrafo em que vai surgir
Título e autor do livro:		
Tema central do livro (pequeno resumo):		
A minha opinião sobre o livro:		
Expressão com que introduzo a minha opinião:		

Revisão

1. Agora que os artigos já estão escritos, vais rever um artigo de um colega, tendo em conta a seguinte tabela de revisão.

	Sim	Não
O artigo tem título?		
No primeiro parágrafo encontra-se o título e o autor do livro?		
No segundo parágrafo encontra-se um breve resumo do livro?		
No terceiro parágrafo encontra-se a opinião sobre o livro e a apresentação dos tópicos que vão ser comentados?		
Existe um parágrafo para cada argumento?		
No último parágrafo encontra-se uma apreciação global do livro?		

2. No próprio texto:

- Sublinha os argumentos que justificam a opinião do teu colega.
- Identifica e corrige os erros ortográficos a verde.
- Corrige a pontuação a vermelho.
- Sublinha as expressões utilizadas para introduzir argumentos. Caso existam expressões repetidas ou desadequadas, propõe outras diferentes.

Produção Final

Lê o livro que te foi entregue. De seguida, planifica um artigo de opinião, redige-o e, por fim, revê-o.

Planificação

Título do artigo: _____

	Parte do artigo (Introdução, desenvolvimento e conclusão)	Coloca o número do parágrafo em que vai surgir
Título e autor do livro:		
Tema central do livro (pequeno resumo):		
A minha opinião sobre o livro:		
Expressão com que introduzo a minha opinião:		

Revisão

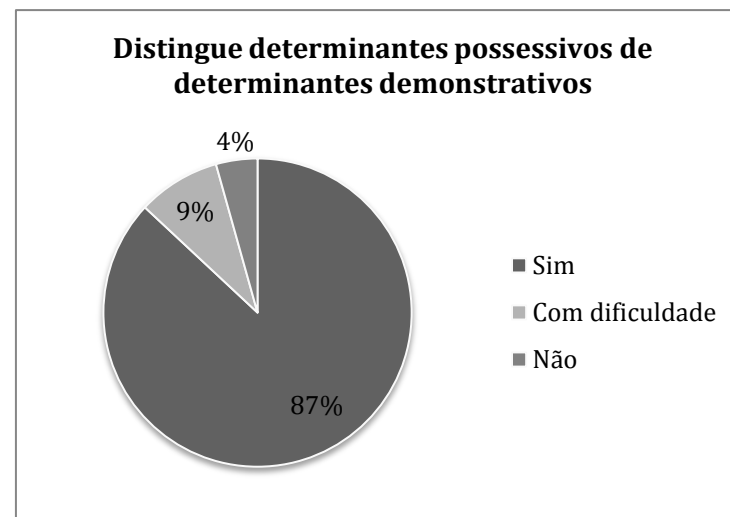
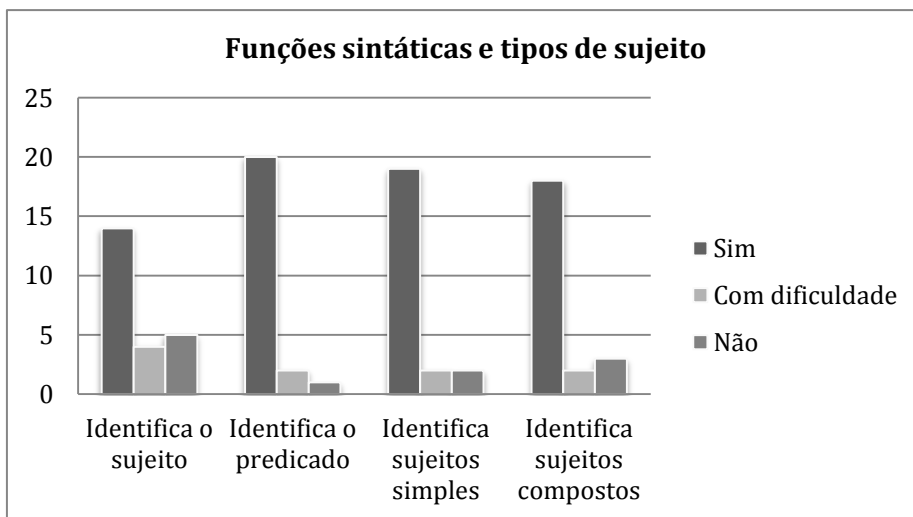
	Sim	Não
O artigo tem título?		
No primeiro parágrafo encontra-se o título e o autor do livro?		
No segundo parágrafo encontra-se um breve resumo do livro?		
No terceiro parágrafo encontra-se a opinião sobre o livro e a apresentação dos tópicos que vão ser comentados?		
Existe uma expressão adequada para introduzir a opinião?		
Existem expressões adequadas para enumerar os tópicos que vão ser comentados?		
Existe um parágrafo para cada argumento		
Existem expressões adequadas para introduzir cada um dos argumentos?		
No último parágrafo encontra-se uma apreciação global do livro?		
Existe uma expressão adequada para introduzir a apreciação global do livro?		

Anexo Z. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do Português

Português:

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	RP.	RB.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	I.
Identifica o sujeito das frases.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Identifica o predicado das frases.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Identifica sujeitos simples.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Identifica sujeitos compostos.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

(Dados do portefólio de avaliação: Fichas formativas, 06-05-2016)



Anexo AA. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da Matemática

Unidades de medida de comprimento

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.	
Mede corretamente o tempo da mesa, o diâmetro do lápis e três mosaicos do chão com recurso a uma fita métrica.																								
Identifica o nº de vezes que um decímetro cabe num metro.																								
Identifica o nº de vezes que um centímetro cabe num metro.																								
Identifica o nº de vezes que um milímetro cabe num metro.																								
Realiza conversões com os submúltiplos do metro.																								

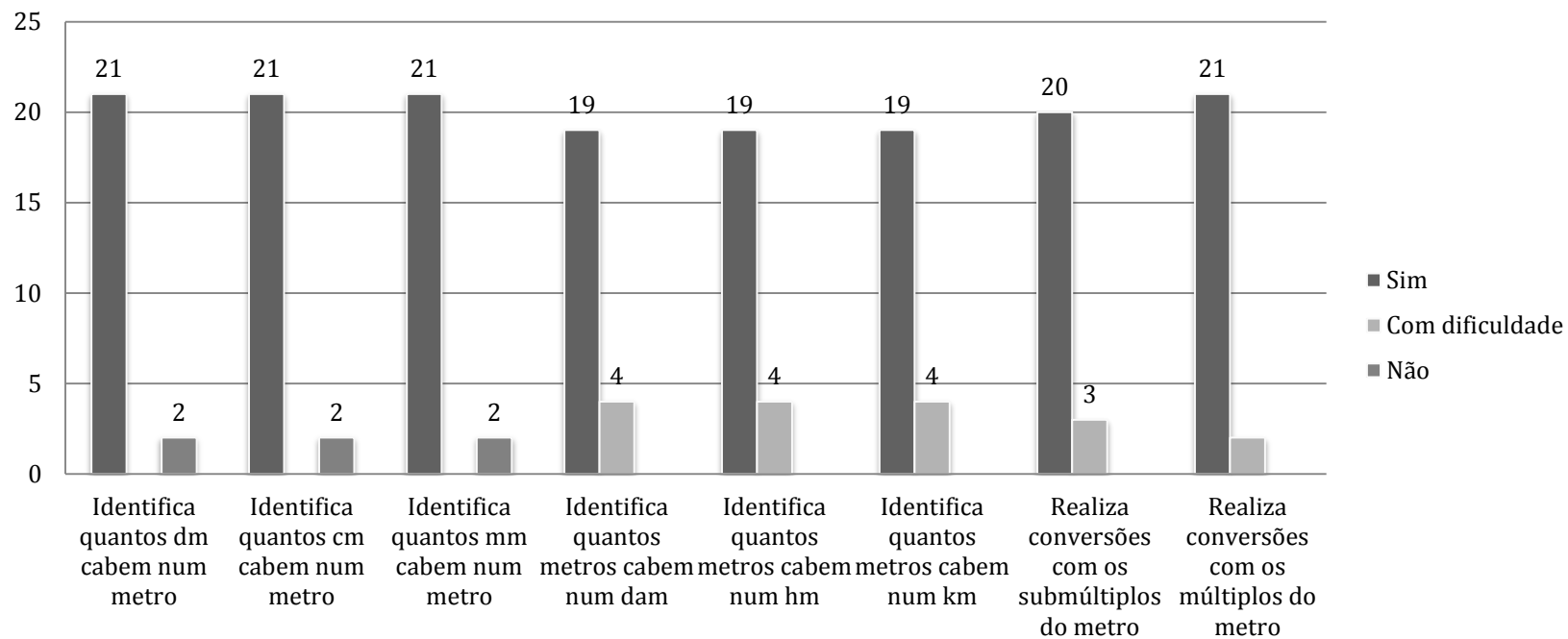
Legenda:
● - sim
● - com dificuldade
● - não

(Dados do portefólio de avaliação: Exploração das Unidades de Medida de Comprimento, 19 e 20 de abril de 2016)

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.	
Identifica o nº de vezes que um metro cabe num decâmetro.																								
Identifica o nº de vezes que um metro cabe num hectómetro.																								
Identifica o nº de vezes que um metro cabe num quilómetro.																								
Realiza conversões com os submúltiplos do metro.																								
Realiza conversões com os múltiplos do metro.																								

(Dados do portefólio de avaliação: Exploração dos Múltiplos do Metro, 03-05- 2016)

Unidades de medida de comprimento

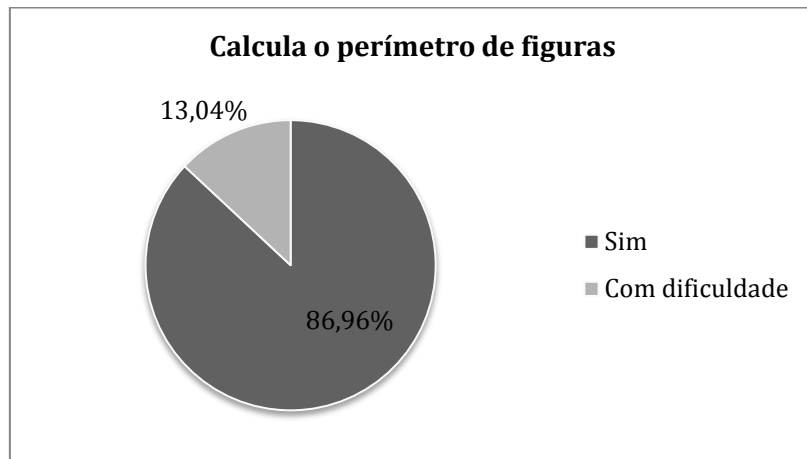


Perímetro

Legenda:
● - Sim
● - com dificuldade

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VL	V.S.	V.V.	L.
Converte metros para decímetros ou decímetros para metros.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Calcula o perímetro de uma figura retangular, sabendo o comprimento do lado maior e do lado menor do retângulo.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	com dificuldade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	com dificuldade	Sim	Sim
Converte quilómetros para metros.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Calcular o perímetro de uma figura quadrangular, sabendo o comprimento de um lado.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	com dificuldade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	com dificuldade	Sim	Sim

(Dados do portefólio de avaliação: Problema da Semana, 13-05- 2016)



Área

Indicadores de Avaliação	Indicadores de Avaliação																					
	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.
Regista as medidas de comprimento dos lados dos retângulos.	[Green]																					
Calcula a área dos retângulos.	[Green]																					
Identifica, por observação das regularidades da tabela de registo das medidas, a fórmula da área.	[Green]																					
Aplica a fórmula da área para o cálculo da área de um retângulo.	[Green]																					

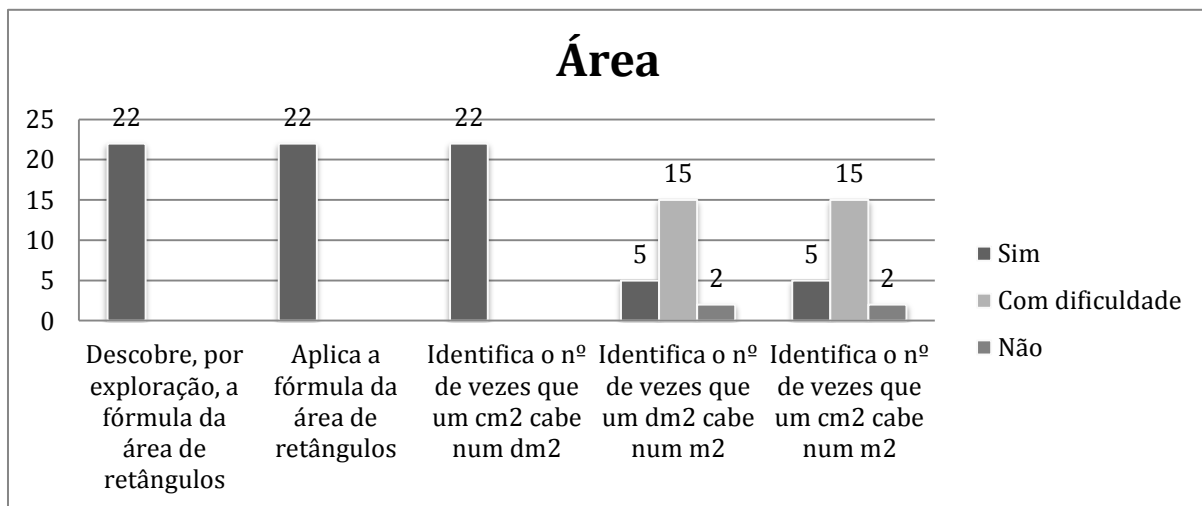
Legenda:
 ● - Sim
 ● - com dificuldade

(Dados do portefólio de avaliação: Exploração do conceito e da fórmula da área, 19-05-2016)

Indicadores de Avaliação	Indicadores de Avaliação																						
	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
Identifica o n.º de vezes que um cm ² cabe num dm ² .	[Green]																						
Identifica a que parte do metro correspondem 23 dm ² .	[Green]																						
Conclui que 5 x 23 dm ² excedem 1 m ² .	[Green]																						
Identifica o n.º de vezes que um dm ² cabe num m ² .	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]
Identifica o n.º de vezes que um cm ² cabe num m ² .	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]	[Red]

Legenda:
 ● - Sim
 ● - com dificuldade
 ● - não

(Dados do portefólio de avaliação: Pavimentação de um m², 24-05-2016)



(ambas as atividades foram realizadas por 22 alunos)

Anexo BB. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito do Estudo do Meio

Indicadores de Avaliação		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.	
Solos e rochas	Distingue permeabilidade de impermeabilidade	N.O.												N.O.											
	Identifica tipos de solos permeáveis	N.O.												N.O.											
	Identifica tipos de solos impermeáveis	N.O.												N.O.											
Formas de relevo e recortes da costa	Identifica vales, montanhas, planaltos e planícies.																								
	Identifica as partes de uma montanha.																								
	Identifica os 5 pontos mais altos de Portugal.																								
	Identifica praias, arribas, baías e cabos.																								
Jogos Olímpicos (J.O.)	Identifica a cidade de origem dos J.O.	N.O.																							
	Identifica o significado do símbolo dos J.O.	N.O.																							
	Identifica o número de modalidades desportivas que participam, atualmente, nos J.O.	N.O.																							
	Identifica algumas modalidades desportivas participantes nos J.O.	N.O.																							
Brasil	Descreve os modos de vida nas favelas	N.O.																							
	Descreve os modos de vida em Ipanema	N.O.																							
	Descreve os modos de vida na Amazónia.	N.O.																							
Futebol	Define FIFA		N.O.																						
	Define UEFA		N.O.																						
	Identifica quantas ligas de futebol existem no mundo		N.O.																						
	Identifica as medidas de um campo de futebol		N.O.																						
	Identifica o maior estádio do mundo.		N.O.																						
Pintores famosos	Identifica alguns pintores famosos	N.O.																							
	Identifica técnicas de pintores usadas por pintores famosos.	N.O.																							

(Legenda: verde - sim; amarelo - mais ou menos / com dificuldade; vermelho - não; N.O. - Não Observado)

Atividade Experimental sobre a permeabilidade dos solos

26.04.2016

Legenda:

- - Sim
- - mais ou menos
- - não

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.	
Descreve a atividade que vai ser apresentada e o seu objetivo.																								
Apresenta as previsões do grupo.																								
Utiliza corretamente o material durante a apresentação da atividade experimental.																								
Apresenta as conclusões da atividade experimental.																								
Organiza um discurso coerente.																								
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.																								

* A minha reflexão:

O projeto dos solos e rochas, no âmbito do Estudo do Meio, começou por ser planificado por um grupo da turma, mas não chegou a ser executado. Por isso, assistiu-se à comunicação deste projeto por parte dos alunos de outra turma do 3.º ano. De forma a complementar esta comunicação, decidiu-se que o grupo que iria desenvolver o projeto dos solos e rochas na nossa turma prepararia uma atividade experimental sobre a permeabilidade dos solos.

Desta forma, começou-se por decidir quais os tipos de solos cuja permeabilidade seria testada. Os alunos recolheram, no recreio, uma amostra de terra e outra de pedras. Para além disso, arranjaram-se duas outras amostras: areia da praia e argila em pó.

De seguida, planificou-se a atividade experimental: definiu-se o material de que se precisaria (goblets, funis, água, algodão e amostras de solo) e fizeram-se previsões acerca da permeabilidade de cada uma das amostras de solo. Foi interessante constatar que as previsões do grupo não foram distantes do que efetivamente aconteceu, ou seja, que os alunos tinham, já, percebido intuitivamente os critérios para a permeabilidade dos solos.

Testou-se, então, a atividade experimental, de forma a chegar-se a conclusões relativamente à permeabilidade e à impermeabilidade das amostras de solos em análise.

Seguidamente, realizaram-se cartazes de suporte à apresentação da atividade, nos quais foram contemplados uma questão orientadora da atividade experimental, os conceitos de permeabilidade e impermeabilidade dos solos, o material que iria ser utilizado e as previsões do grupo. Passou-se, então, à preparação da apresentação oral da atividade, tendo sido distribuídos papéis para cada elemento do grupo e tendo sido treinado o discurso.

Por fim, no dia 26 de abril, fez-se a apresentação da atividade experimental à turma. Este momento correu muito bem, todos estavam muito seguros por dominarem o tema. Para além de se concluir que a argila é a amostra mais impermeável e as pedras a amostra mais permeável, o grupo foi capaz de justificar o porquê de isto acontecer - "porque as pedras são de tamanhos diferentes e ficam afastadas" e "porque a argila é mais junta e tem os grãos mais pequenos e finos" - e as implicações que a permeabilidade dos solos tem para a agricultura. Destaco o facto de terem observado, de forma concreta, a permeabilidade dos solos como um grande contributo para o domínio do tema e para a compreensão dos conceitos de permeabilidade e impermeabilidade. Segundo Afonso (2008), as atividades experimentais contribuem para "a compreensão de certos aspectos da natureza da ciência, o desenvolvimento intelectual e conceptual e o desenvolvimento de atitudes positivas para com a ciência" (p. 10). Para além disso, e de acordo com Bruner, no 3.º ano as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento da representação icónica, pelo que a observação direta dos fenómenos e a experimentação e manipulação dos objetos são de extrema importância. (Peixoto, 1993).

Contudo, e apesar de se ter atribuído papéis a cada elemento do grupo, houve alunos que se sobrepuseram a outros, tendo sido a apresentação desequilibrada por isso. Este é, portanto, um aspeto a melhorar na apresentação que será feita a outra turma.

Referências:

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora
- Peixoto, F. (1993). Bruner – A Importância da Educação. *Caderno de Educação de infância*, 26, 4-7.

* A reflexão da Madalena:

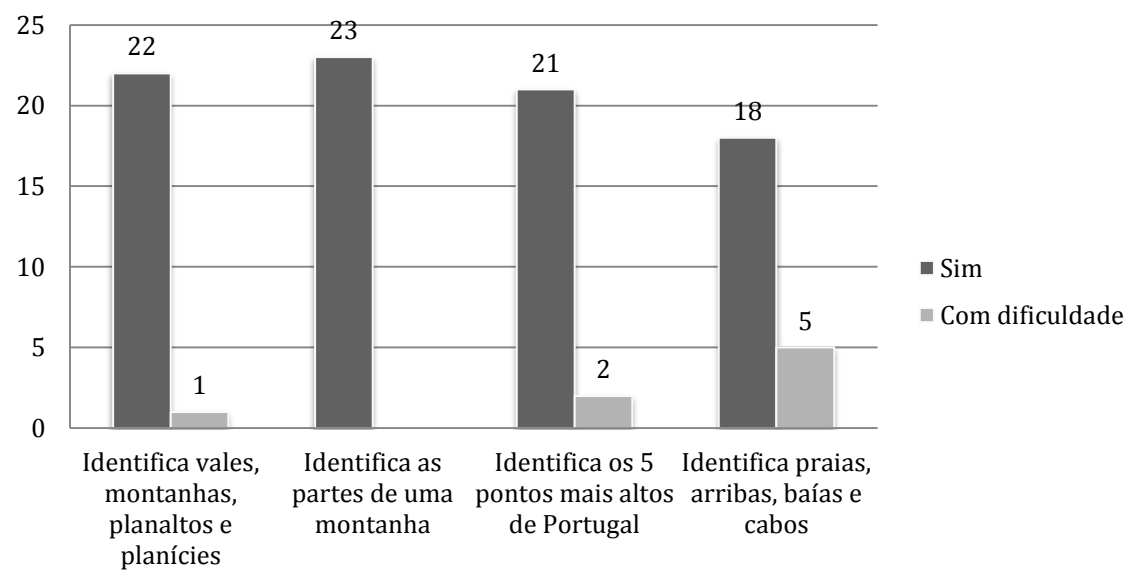
Acho que a atividade experimental correu bem. Às vezes o Gonçalo e a Sara punham-se à nossa frente e falavam mais que nós.

Na minha vez de apresentar com a Inray eu gostei muito.

Com o projeto e a experiência eu aprendi mais sobre a permeabilidade e a impermeabilidade dos solos.

(Dados do portefólio de avaliação: Atividade experimental sobre a permeabilidade dos solos, 26-04-2016)

Formas de relevo e recorte da costa



Anexo CC. Dados de avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito das Expressões Artísticas e Motora

Expressão Plástica

Indicadores de Avaliação		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.					
Projeto do Sistema Solar	Utiliza, corretamente, a técnica da pasta de papel.	N.O.						N.O.			N.O.			N.O.				N.O.			N.O.								
	Constrói os planetas de acordo com o seu tamanho																												
	Pinta os planetas de acordo com as suas cores																												
Projeto das formas de relevo	Utiliza, corretamente, a técnica da pasta de papel.	N.O.							N.O.									N.O.							N.O.				
	Constrói uma montanha.																												
	Pinta a montanha com cores adequadas.																												
Utilização do diário gráfico	Utiliza o diário gráfico pelo menos uma vez por semana.																												
	Faz desenhos à vista (objetos, pessoas, etc.)																												
	Representa a figura humana.																												
	Utiliza diferentes materiais de pintura (lápiz, canetas, aguarela, guaches)																												

Expressão Motora

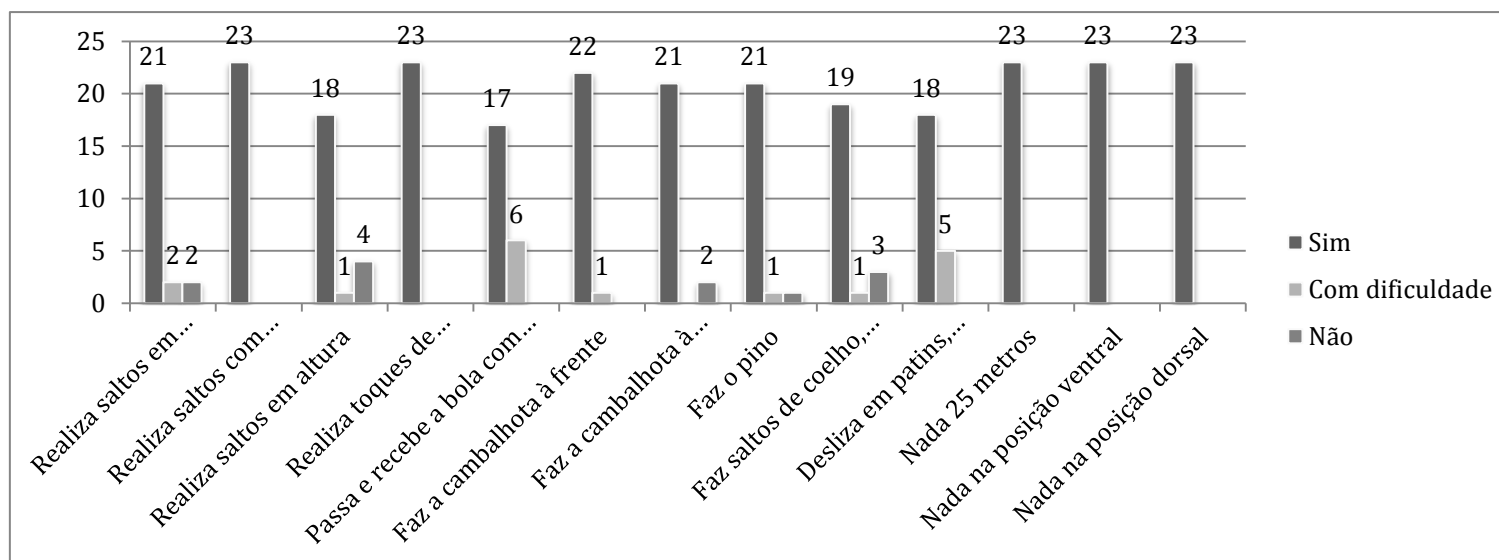
Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.
Faz toques de sustentação da bola com raquetes.																							
Passa bolas de diferentes tamanhos com a parte interna do pé.																							
Recebe a bola com a parte interna do pé.																							
Realiza saltos em comprimento, após corrida de balanço.																							

Legenda:
 ● - sim
 ● - com dificuldade
 ● - não

(Dados do portefólio de avaliação: Expressão Motora, 21-04-2016)

Avaliação final:

Indicadores de Avaliação		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.
Salto em comprimento	Realiza saltos em comprimento, após corrida de balanço.																							
	Realiza saltos com comprimento superior a 1 metro.																							
Salto em altura	Realiza saltos em altura, após corrida de balanço																							
Raquetes	Realiza toques de sustentação da bola.																							
Futebol	Passa e recebe a bola com a parte interna do pé																							
Ginástica	Executa a cambalhota à frente																							
	Executa a cambalhota à retaguarda																							
	Executa o pino, com ou sem apoio no espaldar.																							
	Faz saltos de coelho para o plinto longitudinal, seguido de salto ao eixo.																							
Patinagem	Desliza para a frente, mantendo o equilíbrio																							
Natação	Nada um percurso de 25 metros.																							
	Nada na posição ventral.																							
	Nada na posição dorsal.																							



Expressão Musical

Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.
Compõe letras de canções.																							
Canta canções.																							
Acompanha canções com gestos e percussão corporal.																							
Acompanha canções com instrumentos.																							
Organiza sequências de movimentos (coreografias elementares) para canções.																							

Anexo DD. Dados de avaliação do objetivo geral “Melhorar as competências de comunicação oral”

→ Objetivo Específico: “Participar de forma pertinente”

2ª Semana:

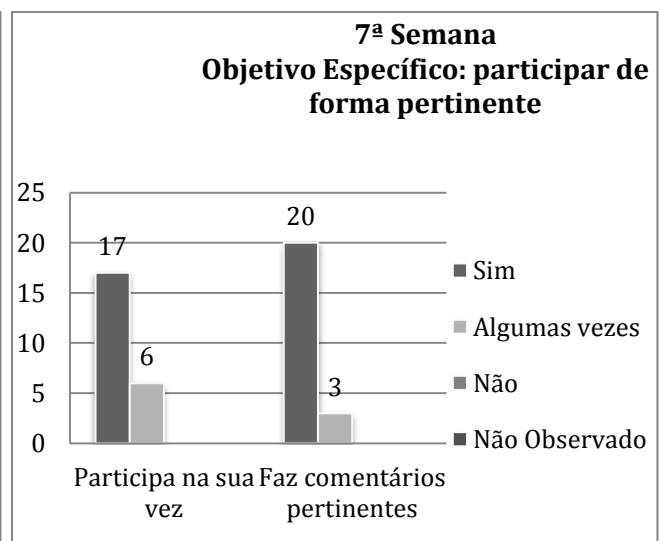
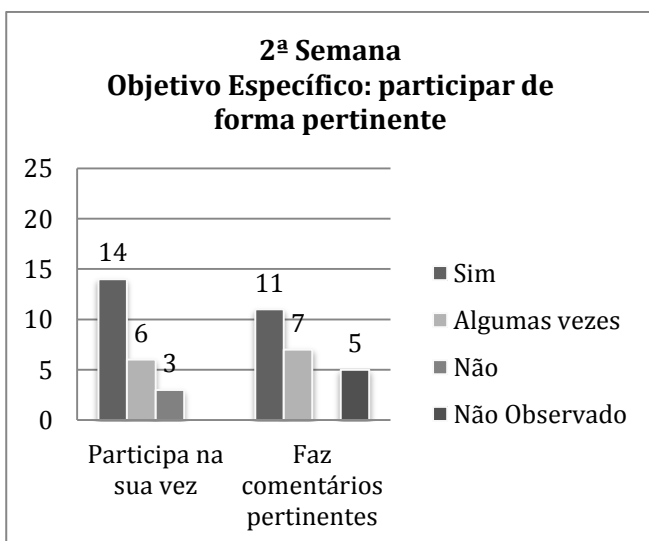
		"Melhorar as competências de comunicação"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.	
Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																								
	Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.																							
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																								
	Introduz o que vai apresentar								NÃO	Observado															
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.								NÃO	Observado															
	Organiza um discurso coerente.								NÃO	Observado															

Legenda:
 ● - sim
 ● - algumas vezes
 ● - não

7ª Semana:

		"Melhorar as competências de comunicação"																							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.	
Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																								
	Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.																								
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																								
	Introduz o que vai apresentar																								
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																								
	Organiza um discurso coerente.																								

Legenda:
 ● - sim
 ● - algumas vezes
 ● - não



→ Objetivo Específico: “Realizar apresentações orais formais”

3ª Semana:

		"Melhorar as competências de comunicação"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	I.
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																					
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.																							
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																							
	Introduz o que vai apresentar																							
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																							
	Organiza um discurso coerente.																							

Legenda:
 ● - sim
 ● - algumas vezes
 ● - não

4ª Semana:

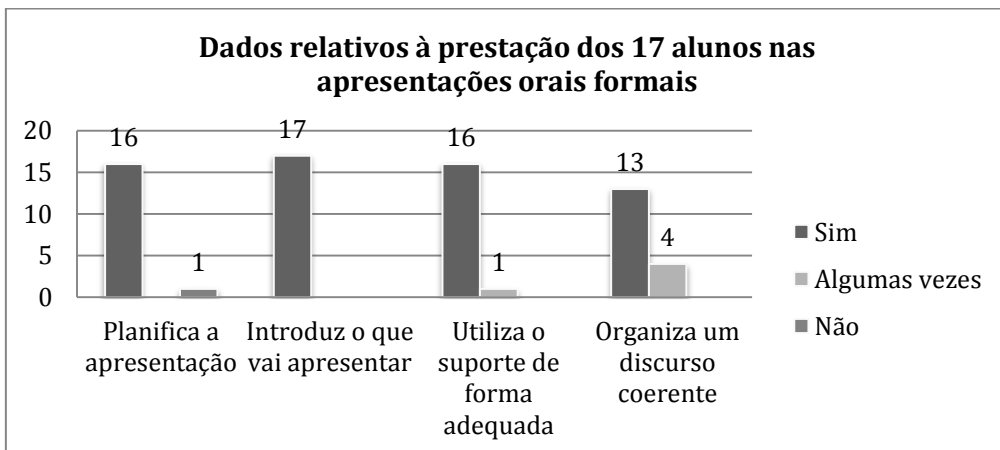
		"Melhorar as competências de comunicação"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	I.
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																					
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.																							N.O.
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																							
	Introduz o que vai apresentar																							
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																							
	Organiza um discurso coerente.																							

Legenda:
 ● - sim
 ● - algumas vezes
 ● - não

5ª Semana:

		"Melhorar as competências de comunicação"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	I.
		Participar de forma pertinente	Participa na sua vez.																					
Faz comentários pertinentes, diversificando o seu conteúdo.	N.O.																							
Realizar apresentações orais formais	Planifica a apresentação.																							
	Introduz o que vai apresentar																							
	Utiliza o suporte que construiu de forma adequada.																							
	Organiza um discurso coerente.																							

Legenda:
 ● - sim
 ● - algumas vezes
 ● - não



Anexo EE. Dados de avaliação do objetivo geral “Desenvolver competências de escrita”

2ª Semana:

		"Desenvolver competências de escrita"																				Legenda:							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.H.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.C.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.	● - sim	● - não			
		Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrita.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
	Planifica os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
Planificar e rever textos	Revé os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

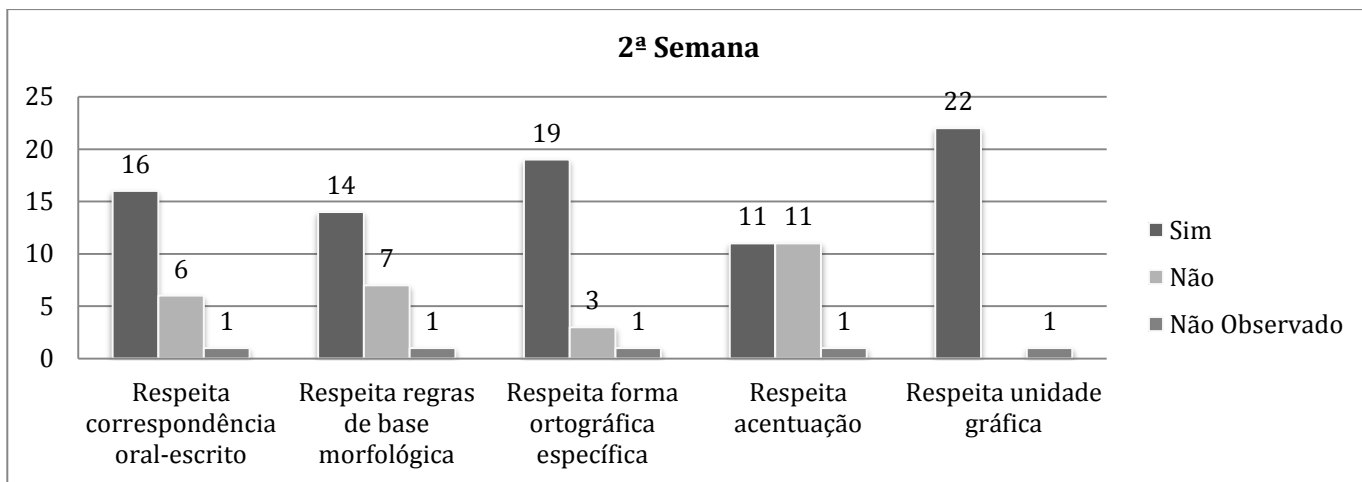
6ª Semana:

		"Desenvolver competências de escrita"																				Legenda:							
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.H.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.C.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.	● - sim	● - planifica com os "Story Cubes"	● - não		
		Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrita.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.	N.O.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Planifica os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Planificar e rever textos	Revé os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

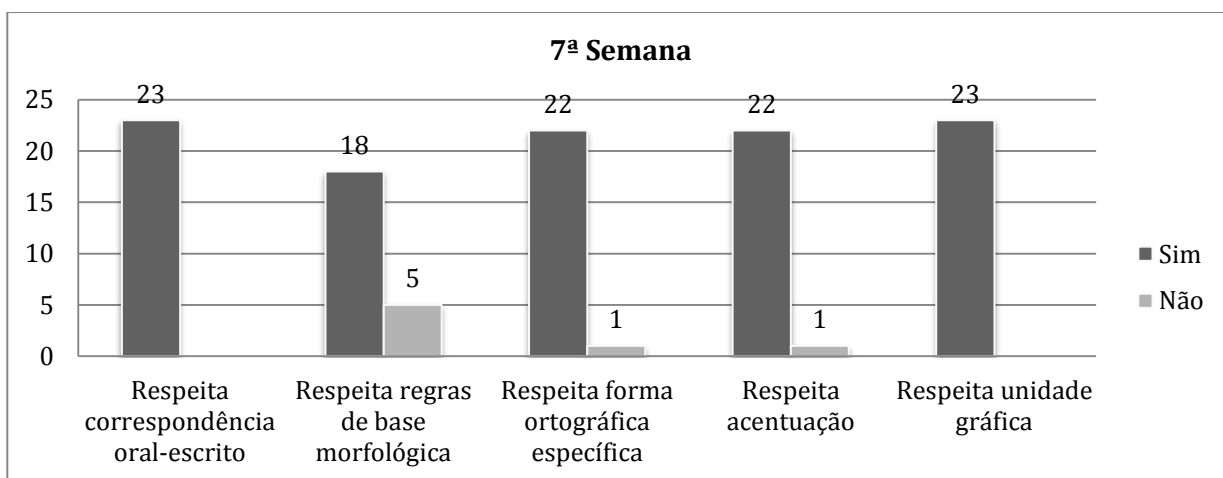
7ª Semana:

		"Desenvolver competências de escrita"																				Legenda:						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.H.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.C.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	L.	● - sim	● - não		
		Melhorar a ortografia	Respeita a correspondência oral-escrita.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras de base fonológica.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita as regras ortográficas de base morfológica.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a forma ortográfica específica das palavras.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Respeita a acentuação.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos.	Produz, autonomamente, géneros textuais diversos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Planifica os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Planificar e rever textos	Revé os seus textos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

➔ **Objetivo Específico: “Melhorar a ortografia”**



Uma média de cerca de 17 alunos respeitaram as tipologias, o que corresponde a cerca de 72% dos alunos.



Uma média de cerca de 21 alunos respeitaram as tipologias, o que corresponde a cerca de 93% dos alunos.

Comparação do número de erros dos alunos nos dois ditados semanais

Ditado do dia 03.05:	Ditado do dia 04.05:	Ditado do dia 06.05:
difíceis - 3 erros	órgão - 10 erros	difíceis - 1 erro
príncipe - 21 erros	estavam - 4 erros	príncipe - 12 erros
juízo - 13 erros	22 alunos fizeram o ditado (o restante foi o autor do ditado)	juízo - 1 erro
exigir - 19 erros		exigir - 5 erros
21 alunos fizeram o ditado (os restantes dois foram os autores do ditado)		órgão - 0 erros
		estavam - 0 erros
		imperador - 0 erros
		experiência - 0 erros
		seleção - 0 erros
		campeão - 0 erros
		magnífica - 3 erros
		divertidíssimas - 3 erros
TOTAL: 56 erros	TOTAL: 14 erros	23 alunos fizeram o ditado
TOTAL: 70 erros		TOTAL: 25 erros

(Dados do portefólio de avaliação: Ditado de palavras, 06-05-2016)

Ditado do dia 06.05:	Ditado do dia 13.05
difíceis - 1 erro	difíceis - 2 erros
príncipe - 12 erros	príncipe - 6 erros
juízo - 1 erro	juízo - 0 erros
exigir - 5 erros	exigir - 3 erros
magnífica - 3 erros	magnífica - 1 erro
divertidíssimas - 3 erros	divertidíssimas - 1 erro
----	cumprir - 0 erros
----	chama-se - 2 erros
----	chamasse - 1 erro
TOTAL: 25 erros (em 6 palavras)	TOTAL: 16 erros (em 9 palavras)

(Dados do portefólio de avaliação: Ditado de palavras, 13-05-2016)

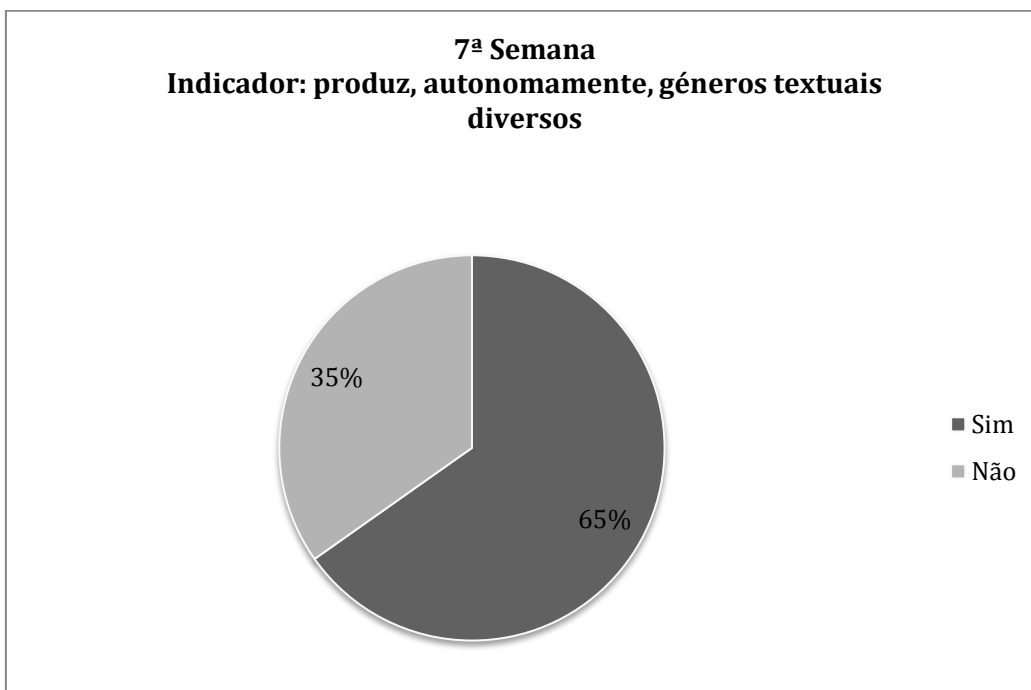
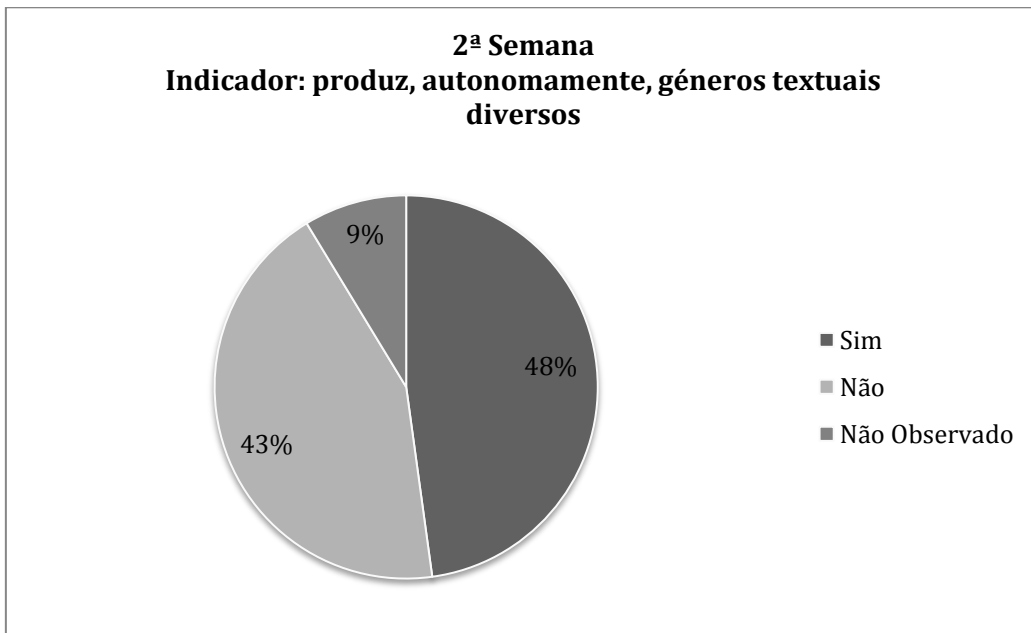
Ditado do dia 13.05	Ditado do dia 19.05	Ditado do dia 20.05
díficeis - 2 erros		díficeis - 1 erro
príncipe - 6 erros		príncipe - 1 erro
exigir - 3 erros		exigir - 0 erros
magnífica - 1 erro		magnífica - 0 erros
divertidíssimas - 1 erro		divertidíssimas - 0 erros
chama-se - 2 erros		canta-se - 3 erros
chamasse - 1 erro		cantasse - 5 erros
	cansado - 6 erros	cansado - 1 erro
	sensação - 11 erros	sensação - 2 erros
	sentimento - 3 erros	sentimento - 1 erro
TOTAL: 36 erros		TOTAL: 14 erros

(Dados do portefólio de avaliação: Ditado de palavras, 20-05-2016)

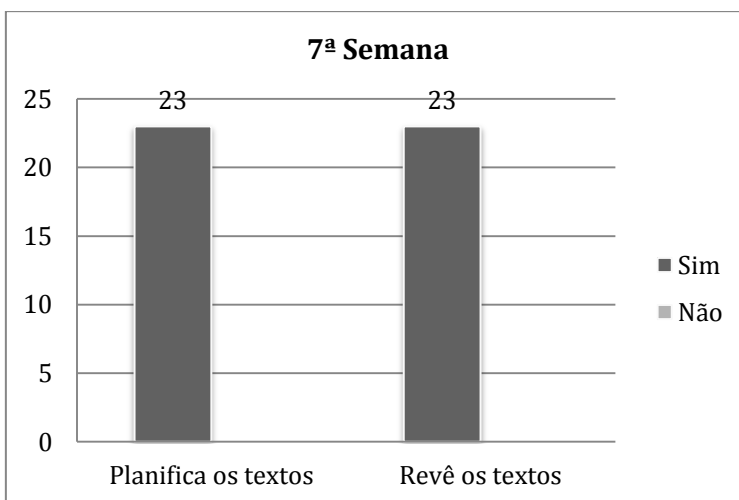
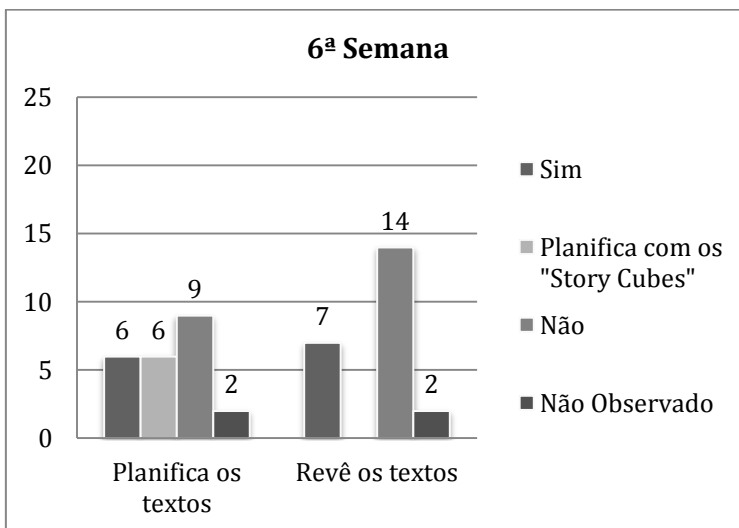
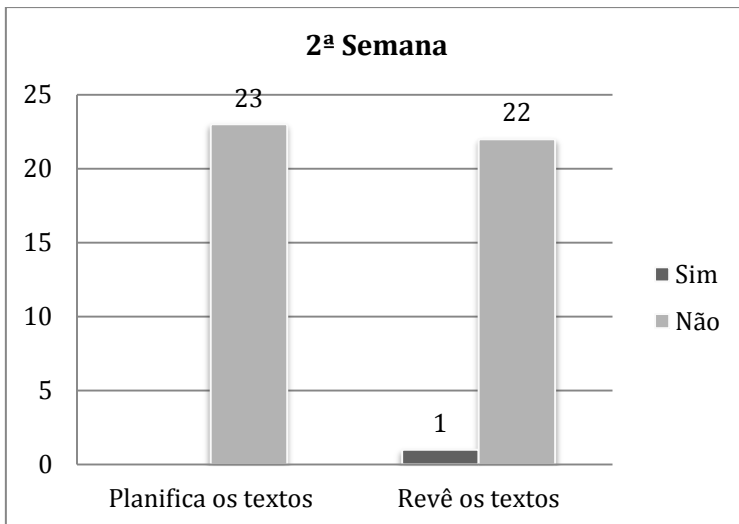
Ditado do dia 20.05	Ditado do dia 25.05	Ditado do dia 27.05
díficeis - 1 erro		díficeis - 1 erro
príncipe - 1 erro		príncipe - 2 erros
canta-se - 3 erros		canta-se - 1 erro
cantasse - 5 erros		cantasse - 1 erro
cansado - 1 erro		cansado - 3 erros
sensação - 2 erros		sensação - 3 erros
sentimento - 1 erro		sentimento - 0 erros
	preguiçosa - 15 erros	preguiçosa - 2 erros
	ensinar - 1 erro	ensinar - 0 erros
	engraçado - 6 erros	engraçado - 1 erro
TOTAL: 36 erros		TOTAL: 14 erros

(Dados do portefólio de avaliação: Ditado de palavras, 27-05-2016)

→ **Objetivo Específico: “Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos”**



→ Objetivo Específico: “Planificar e rever textos”



Anexo FF. Dados de avaliação do objetivo geral “Desenvolver métodos de estudo”

2ª Semana:

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.																					
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.																							
	Localiza e seleciona informação pertinente																							
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.																							
	Organiza corretamente a informação.																							

Legenda:
● - sim
● - mais ou menos
● - não

5ª Semana:

		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.																					
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.																							
	Localiza e seleciona informação pertinente																							
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.																							
	Organiza corretamente a informação.																							

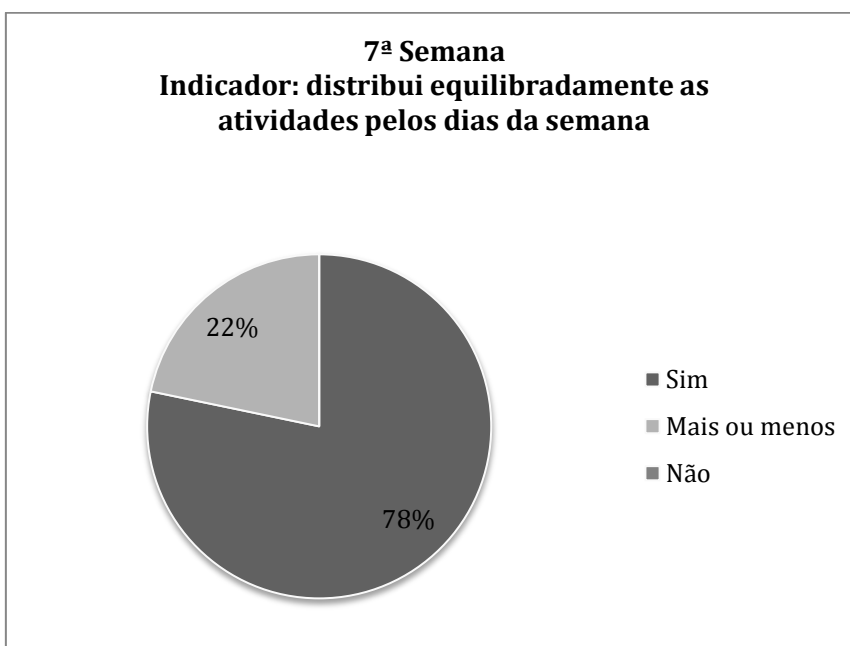
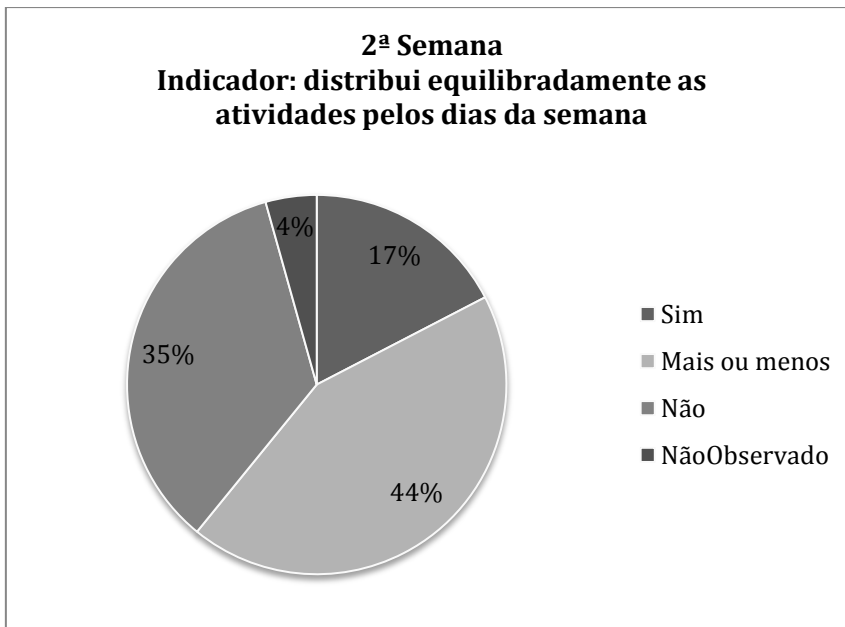
Legenda:
● - sim
● - mais ou menos
● - não

7ª Semana:

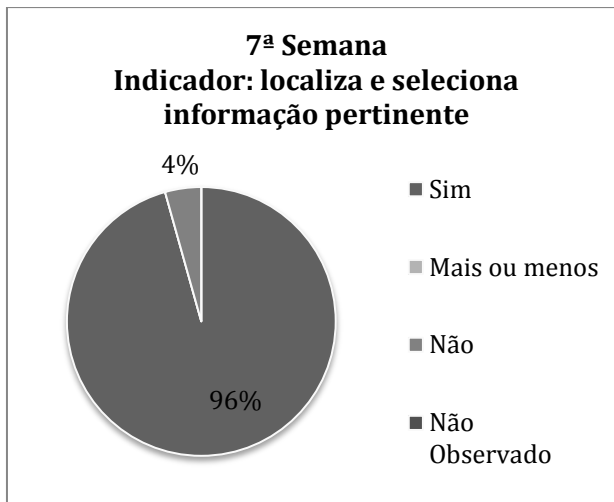
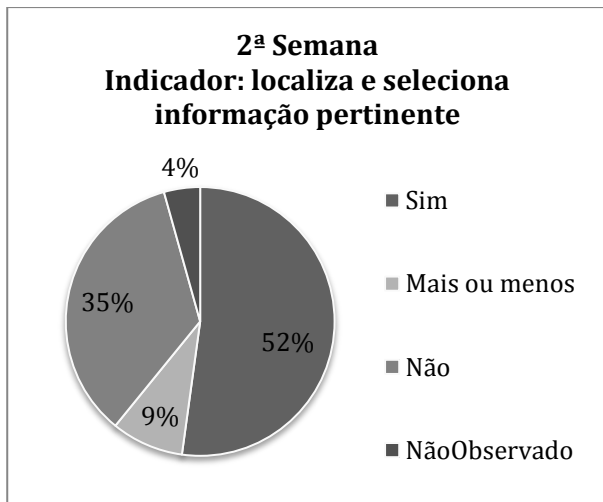
		"Desenvolver métodos de estudo"																						
Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	Ric.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	VI.	V.S.	V.V.	L.
		Gerir o trabalho durante o TEA	Distribui equilibradamente as atividades pelos dias da semana.																					
Localizar e selecionar a informação	Utiliza técnicas de localização e seleção da informação.																							
	Localiza e seleciona informação pertinente																							
Organizar a informação	Utiliza técnicas de organização da informação.																							
	Organiza corretamente a informação.																							

Legenda:
● - sim
● - mais ou menos
● - não

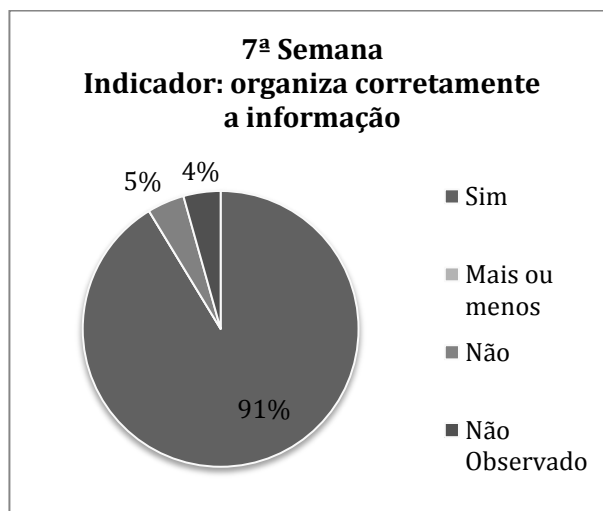
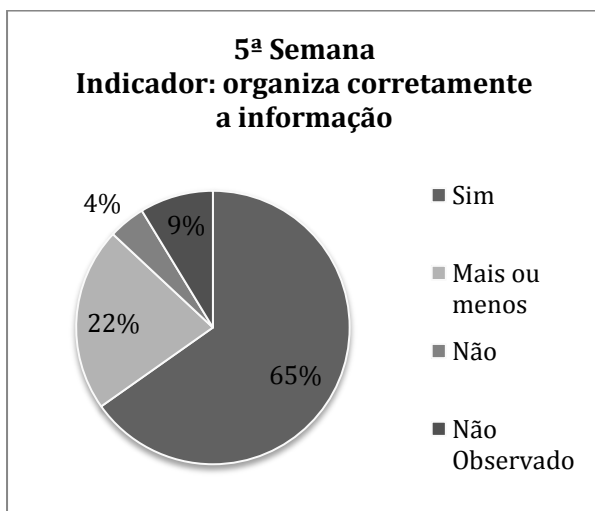
→ Objetivo Específico: “Gerir o trabalho em TEA”



→ **Objetivo Específico: “Localizar e selecionar a informação”**



→ **Objetivo Específico: “Organizar a informação”**



Anexo GG. Evolução do desempenho dos alunos nos objetivos gerais definidos

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Resultados
Melhorar as competências de comunicação oral	Participar de forma pertinente	Evolução de 74% para 87%
	Realizar apresentações orais formais	Média de 90% nos 3 indicadores considerados
Desenvolver competências de escrita	Melhorar a ortografia	Evolução de 72% para 93%.
	Diversificar, de forma autónoma, os géneros textuais produzidos	Evolução de 48% para 65%
	Planificar e rever textos	Planificação: Evolução de 0% para 52% Revisão: Evolução de +- 4% (um aluno) para 30%
Desenvolver métodos de estudo	Gerir o trabalho durante o TEA	Evolução de 17% para 78%
	Localizar e selecionar informação	Evolução de 52% para 96%
	Organizar a informação	Evolução de 65% para 91%

Anexo II. Exemplos de registos dos alunos nos Cadernos de Leituras

Data: 21/05/2016

O livro que li

- Título: Os mil Brancos dos Espirito's

- Autor: Isabel Minhós Martins

- Ilustrador: Madalena Matoso

- Editora: QQQ editora

OPINIÃO:

Acho que este livro é bastante criativo porque diz várias coisas brancas dos Espirito's. Eu acho que o menino ficava um bocado triste por tudo à sua volta ser branco. As ilustrações de Madalena Matoso também são bastantes criativas como o texto.

Data: 4/5/2016

O livro que li

- Título: Os cães não dançam ballet

- Autor: Anna Kemp

- Ilustrador: Gina Gilvile

- Editora: Civilização

OPINIÃO:

Acho que o livro que eu li é engraçado. O livro fala sobre um cão que dança ballet. Eu acho que é um livro original, com ilustrações giras.

Data: 5 de maio de 2016

O livro que li

- Título: O GATO COMILÃO

- Autor: Perican Patrocínio

- Ilustrador: Oliveira Dumas

- Editora: Kulandran

OPINIÃO:

Acho que o livro é engraçado, porque tem um gato que comeu muitas pessoas e a última foi um leñador, que tinha um machado. Então quando o comeu o leñador ele bateu com a força na barriga do gato e partiu-a ao meio. Toda a gente pode sair. Gostei das ilustrações, no título achei engraçado que parecem as letras na boca do gato comilão.

Data: 05/2016

O livro que li

- Título: A Árvore generosa

- Autor: Shel Silverstein

- Ilustrador: Shel Silverstein

- Editora: bruaá

OPINIÃO:

O livro fala de uma árvore que cuidava um menino. Acho que o menino podia dizer "Obrigada" há árvore porque dá-lhe tudo o que podia. Acho que mesmo sem as ilustrações pintadas percebe-se o que querem dizer. Há poucas frases em cada página e que por serem muitas páginas com tantas páginas na cabeça conseguimos saber o que a história nos diz no início.

Data: 19-08-2016

O livro que li

- Título: O Grufalão

- Autor: Julia Donaldson

- Ilustrador: Axel Scheffler

- Editora: babel

OPINIÃO:

Este livro fala de um rato que diz a quase todos os animais que vai dizendo a toda a gente que vai almoçar como grufalão. Na minha opinião este livro é engrasado. Em primeiro lugar vou falar sobre as ilustrações e por último vou falar das habilidades do autor. Em relação às ilustrações acho que nos ajudam a perceber mais a história. Relativamente às habilidades do autor acho que foi importante nas falas, as letras ficarem em itálico. Acho que este livro é muito criativo e recomendo a leitura.

Anexo JJ. Exemplos de produções finais do artigo de opinião

O príncipe porco

- Este artigo de opinião é sobre o livro 'Ouro de história do príncipe porco', de Paula Rega.
- O livro fala sobre um rei e uma rainha que querem ter um filho, fadas de casa de seja, mas vai ser um príncipe porco. O príncipe porco quer ir para o reino e descobrir o verdadeiro príncipe.
- Na minha opinião, é um livro em que é preciso ter muita imaginação para o fazer. Em primeiro lugar vou falar das atitudes e valores dos personagens. Em segundo lugar vou falar sobre o design gráfico. Em terceiro lugar comentarei a mensagem da história.
- Em relação, às personagens quanto as fadas fazem o feitiço, faz-me lembrar a história da bela adormecida. Quanto ao príncipe porco também me gosto de viajar às vezes.
- Quanto ao design gráfico acho que é uma ideia criativa, porém o que se quer destacar mais com um tamanho de letra maior.

• Quanto à mensagem da história é um livro que nos apercebemos que não devemos amar uma pessoa por ela ser rica, é se gostarmos mesmo dela.

• Concluindo é um livro engraçado que eu recomendo a leitura.

★ Príncipe Porco ★

Este artigo de opinião é sobre o livro "OINQ, a história do Príncipe Porco", da autora Isabel Martins.

O livro fala de um príncipe que nasceu com pele de porco, que a pele de porco foi realizada por um desejo de uma fada.

Na minha opinião, é um livro muito interessante principalmente no final. Primeiramente, vou falar da mensagem da história. Seguidamente comentarei as ilustrações. Por último, falarei das atitudes e valores das personagens.

Relativamente à mensagem da história, acho que está explicada bem que não se deve não gostar de alguém pelo seu aspeto, mas sim como é por dentro.

Em relação às ilustrações, estão bem feitas com cores criativas e relacionadas a história, e também as ilustrações não têm sempre as mesmas cores.

No que diz respeito às atitudes e valores das

personagens, acho que as filhas do padeiro tiveram atitudes muito más. O Príncipe Porco também teve algumas más educadas. O Príncipe Porco e as filhas do padeiro, acho que valem muito nesta história.

Resumindo, é um livro que chama alguma atenção aos mais novos tirando a parte que o príncipe está a matar uma das filhas do padeiro na noite de núpcias. Percebo a leitura a todas as idades, e a todas as pessoas que abram ler livros de mistérios.

O Príncipe porco

Este artigo de opinião é sobre o livro "O príncipe e a noiva: A história do príncipe porco", da autora Isabel Martins.

A história fala sobre um príncipe que é enfeitado por isso fica cheio de pele de porco e o feitiço só se quebra quando ele encontrar o verdadeiro amor.

Na minha opinião esta é uma história muito engraçada. Primeiramente vou comentar as ilustrações. Segundamente comentarei as atitudes das personagens. Finalmente irei comentar a mensagem da história.

Em relação às ilustrações estas são criativas, e conseguem mostrar o que a história diz.

Quanto às atitudes das personagens estas são diferentes umas das outras. O príncipe teve uma atitude arrogante e a sua verdadeira noiva teve uma atitude querida. Como podem ver as atitudes são diferentes.

Em relação à mensagem da história transmite uma ideia de que o verdadeiro amor não pode ser uma pessoa qualquer. É antes de namorarmos com alguém temos de a conhecer de uma ponta a outra.

Concluindo este é um livro com uma história engraçada, criativa, bonita, etc... este é um dos meus livros favoritos. Por isso recomendo a leitura.

Oinc! A história do príncipe porco
Este antigo de opinião é sobre o livro "Oinc! A história do príncipe porco" de Isabel Martins.

O livro fala sobre um rei e uma rainha que tiveram um filho coberto de pelo de porco.

Na minha opinião, é um livro criativo. Primeiramente, vou comentar as habilidades do autor. Seguidamente, vou comentar as ilustrações. Por fim, comentarei o design gráfico.

Relativamente às habilidades do autor, este consegue descrever muito bem como era o príncipe-porco e o que ele adora fazer.

No que se refere às ilustrações, estas são muito originais feitas pela Paula Rego.

Em relação ao design gráfico, acho-o muito diferente dos outros livros como no tamanho da letra.

Em suma, é um livro divertido do qual recomendo a sua leitura.