



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

Desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º ano de escolaridade

Melissa Cardoso

(N.º 2013132)

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

2015



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

Desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º ano de escolaridade

Melissa Cardoso

(N.º 2013132)

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

Orientadora: Prof. Doutora Adriana Cardoso

2015

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada II*, do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e consiste num instrumento de reflexão crítica sobre a intervenção educativa desenvolvida numa turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um colégio privado, situado no distrito de Lisboa.

Durante o período de observação, realizado antes da intervenção educativa, caracterizou-se o contexto socioeducativo, identificaram-se as potencialidades e fragilidades da turma, emergindo assim a problemática e os objetivos gerais a atingir durante a intervenção. Partindo dos dados recolhidos, foi possível elaborar um plano de intervenção que orientou todo o processo de intervenção pedagógica.

Um dos objetivos do plano de Intervenção prendia-se com o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, tendo sido este o objeto de investigação selecionado para este estudo. Procurando dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante, a investigação desenvolvida centrou-se nos casos de leitura, sendo abordado um caso de leitura semanalmente. A abordagem foi realizada através do texto trabalhado nessa semana, a partir do qual se conduzia os alunos num processo de descoberta que teve genericamente como base a observação e análise de dados, a sua sistematização e o treino em diferentes contextos. Posteriormente, os alunos faziam um ditado relacionado com os casos de leitura trabalhados até à data para avaliação dos seus conhecimentos. Através da análise destes dados, pode-se afirmar que os alunos demonstraram uma evolução positiva relativamente ao desenvolvimento da competência ortográfica.

Palavras-chave: língua portuguesa; competência ortográfica; casos de leitura

ABSTRACT

The following abstract has been accomplished under the subject 'Supervised Teaching Practice II', the master in Education 1st and 2nd cycle of basic education, and is a critical instrument of reflection on the educational intervention developed in a class of 1st grade of the 1st cycle of basic education, in a private school, situated in the district of Lisbon.

During the observation period, performed before the educational intervention, it characterized the socio-educational context, identified the strengths and weaknesses of the class, thus emerging the problems and general objectives to be achieved during the intervention. Based on the data collected, it was possible to prepare an intervention plan that guided the entire pedagogical intervention process.

One of the Intervention Plan goals tied up with the development of orthographic competence of students, having been the research topic selected for this study. Looking to continue the work of the cooperating teacher, developed research focused on cases of reading, being dealt a reading case weekly.

The approach was performed through the working text this week, from which it led students in a process of discovery that had generally based on the observation and analysis of data, its systematization and training in different contexts. Later students did a saying related to the cases of reading worked so far to evaluate their knowledge. By analyzing these data, it can be said that the students showed a positive development regarding the development of orthographic competence.

Keywords: Portuguese language, orthographic competence, reading cases

ÍNDICE GERAL

1	INTRODUÇÃO	1
2	CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
2.1	Caracterização da escola	3
2.2	Caracterização da sala de aula	4
2.3	Caracterização da turma	5
2.4	Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem	6
2.5	Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico	10
2.6	Sistemas de regulação/ avaliação do trabalho de aprendizagem.....	11
2.7	Avaliação diagnóstica dos alunos.....	12
3	IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO 17	
3.1	Identificação das potencialidades e fragilidades	17
3.2	Definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção	17
3.3	Fundamentação dos objetivos gerais de intervenção	18
4	METODOLOGIA.....	23
4.1	Paradigma de investigação.....	23
4.2	Métodos e técnicas de recolha de dados.....	23
4.3	Métodos e técnicas de tratamento de dados	25
5	PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	27
5.1	Princípios orientadores do Plano de Intervenção	27
5.2	Estratégias globais de intervenção.....	28
5.3	Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção	30
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
6.1	Avaliação das aprendizagens dos alunos	32
6.2	Avaliação do Plano de Intervenção	35
7	CONCLUSÕES.....	40
	REFERÊNCIAS.....	42
	ANEXOS	45
	ANEXO A. Planta da Sala de Aula	46
	ANEXO B. Palavras e textos para cada uma das letras do alfabeto	48

Anexo C. Mapas de registos afixados na sala de aula.....	49
Anexo D. Mapa de registo do <i>Clube da Leitura</i>	50
Anexo E. Mesa do Português	51
Anexo F. Agenda Semanal.....	0
.....	0
Anexo G. Plano do dia	0
Anexo H. Exemplo de propostas de tarefas para a produção escrita a pares	1
Anexo I. Diário de Turma.....	3
Anexo J. Folha de registo do Plano Individual de Trabalho (PIT)	4
Anexo K. Grelha de avaliação referente à ficha de avaliação sumativa de Matemática (2.º Período).....	5
Anexo L. Grelha de avaliação dos cadernos dos alunos no âmbito de Matemática.....	9
Anexo M. Questionário sobre os interesses da turma.....	13
Anexo N. Análise do questionário sobre os interesses da turma	14
Anexo O - Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Português – CEL.....	16
Anexo P. Grelha de avaliação por observação direta aos alunos no âmbito do Português – Leitura	18
Anexo Q. Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Português – Escrita.....	19
Anexo R. Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Português – Expressão Oral	20
Anexo S. Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Estudo do Meio	21
Anexo T. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Dramática.....	24
Anexo U. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Plástica	25
Anexo V. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Musical	26
Anexo W. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Físico-Motora	27
Anexo X. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito das Competências Sociais.....	28
Anexo Y. Grelhas de registo de avaliação da intervenção	29

Anexo Z. Casos de leitura expostos na sala de aula	31
Anexo AA. Avaliação diagnóstica do tema de estudo	32
Anexo AB. Caderno de Leitura implementado na Oficina da Leitura	33
Anexo AC. Articulação entre as áreas disciplinares e os objetivos gerais de intervenção	34
Anexo AD. Fichas de ortografia – Oficina da Ortografia	35
Anexo AE. Gráfico final de avaliação referente à Escrita – Português.....	38
Anexo AF. Gráficos finais de avaliação referentes à Leitura – Português.....	39
Anexo AG. Gráfico final de avaliação referente à Comunicação Oral – Português	40
Anexo AH. Gráficos finais de avaliação referentes ao CEL – Português	41
Anexo AI. Gráficos finais de avaliação referentes a Estudo do Meio.....	42
Anexo AJ. Gráficos finais de avaliação referentes a Matemática	43
Anexo AK. Gráficos finais de avaliação referentes a Expressão Físico-Motora	44
Anexo AL. Gráficos finais de avaliação referentes a Expressão Plástica	45
Anexo AM. Gráfico final de avaliação referente à Leitura – Português.....	46
Anexo AN. Dados referentes à avaliação das competências sociais da Turma	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Potencialidades e fragilidades dos alunos</i>	17
Tabela 2. <i>Articulação entre as estratégias globais de intervenção e os objetivos gerais do PI</i>	28
Tabela 3 <i>Modalidades, Indicadores, Técnicas e Instrumentos de Avaliação</i>	33
Tabela 4. <i>Comparação entre avaliação diagnóstica e avaliação final da competência ortográfica</i>	Error! Bookmark not defined.
Tabela 5 <i>Incorreções ortográficas presentes na avaliação diagnóstica e final</i>	Error! Bookmark not defined.

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PI – Plano de Intervenção

RI – Regulamento Interno

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

1 INTRODUÇÃO

O presente relatório individual integrado na avaliação da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se com base na intervenção desenvolvida numa turma do 1.º ano de escolaridade de uma escola com Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada no centro de Lisboa.

A intervenção pedagógica centrou-se na implementação de um Plano de Intervenção (PI) elaborado tendo em conta as fragilidades e potencialidades do contexto. Foram definidos quatro objetivos gerais: (i) Desenvolver a competência ortográfica; (ii) Desenvolver a fluência e a expressividade na leitura; (iii) Desenvolver o raciocínio matemático; (iv) Desenvolver hábitos de trabalho em grupo.

A partir desta análise, definiu-se como objeto de investigação o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, no âmbito do primeiro objetivo geral apresentado.

Para a realização desta investigação, deu-se continuidade à rotina semanal “Trabalho de Texto” realizada semanalmente onde se analisavam textos escritos pelos alunos ou textos de autores. Contudo, os textos eram selecionados pelo grupo de estágio de modo a que este incluísse palavras relacionadas com o caso de leitura trabalhado nessa semana. Para abordar os casos de leitura, o momento específico era realizado semanalmente e designava-se por “lista de palavras” que começava com a abordagem ao texto do “Trabalho de Texto” e, uma vez descoberto o caso de leitura, seguia-se para a lista de palavras inseridas nesse caso. Para o treino dos casos de leitura implementou-se a rotina semanal “Oficina da Ortografia”, em que era realizado p *ditado tradicional* aos alunos sobre os casos de leitura abordados. Este modelo permitia verificar se os alunos conseguiam identificar a representação ortográfica correta da palavra, através da via direta ou indireta, dependendo do caso de leitura que surgia.

Este relatório encontra-se organizado em sete capítulos. No segundo capítulo, é apresentada uma breve caracterização da escola, da sala de aula e da turma. De seguida, é caracterizada a ação do orientador cooperante, considerando-se em particular a gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem e estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico . Para concluir este capítulo, são considerados os resultados da avaliação diagnóstica, a partir dos quais é definida a problemática do estudo. O terceiro capítulo corresponde à identificação e fundamentação da problemática e objetivos de intervenção, elaborados a partir das fragilidades e potencialidades da turma. No quarto capítulo, é apresentada a

metodologia usada para a recolha e tratamento de dados. O quinto capítulo incide sobre o processo de intervenção educativa, considerando em particular os princípios orientadores do Plano de Intervenção, as estratégias globais de intervenção e o contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção. No sexto, apresenta-se a avaliação das aprendizagens dos alunos e do plano de intervenção. Finalmente, do sétimo e último capítulo constam as conclusões finais sobre todo o trabalho desenvolvido para a construção do presente relatório individual.

Importa ainda referir que os anexos contemplam variados documentos mencionados no corpo de trabalho, os quais se revelam imprescindíveis para uma melhor compreensão das situações apresentadas.

2 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo, que foi elaborada tendo por base o Plano de Trabalho de Turma (2014-2015), o Projeto Educativo (2014-2017) e o Regulamento Interno (2014). Estes dados foram complementados a partir da observação não participante e participante e da informação obtida através da orientadora cooperante.

2.1 Caracterização da escola

O estabelecimento de ensino em que se desenvolveu a intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) situa-se na freguesia de São Domingos de Benfica, no centro da cidade de Lisboa.

A escola iniciou as suas atividades letivas em 1980, com as valências de Creche e Jardim de Infância, iniciando somente o 1.º CEB no ano de 2008. Segundo o Regulamento Interno (RI), o estabelecimento de ensino é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, a qual dirige um estabelecimento de ensino particular não superior, inserido no Sistema Nacional de Ensino, sendo titular dos alvarás de Creche e Pré-Escolar e de 1.º CEB.

Relativamente ao 1.º CEB, encontram-se em funcionamento quatro turmas, uma de cada ano. Todas as turmas, para além das áreas disciplinares obrigatórias, integram no seu currículo Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente: Inglês, Artes, Ginástica e Música. Estas são incluídas em horário letivo, uma vez que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro, as escolas de ensino particular e cooperativo podem “oferecer, dentro do tempo curricular total anual, outras disciplinas ou áreas disciplinares complementares, em função do seu projeto educativo.” (Portaria n.º 59/2014, p. 1787). Na turma em que decorreu a intervenção educativa, importa salientar que há uma disciplina – Ciências – que é lecionada por uma outra professora.

A escola dedica-se ao desenvolvimento de atividades educativas e de intervenção pedagógica em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) (de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), entre os 4 meses e os 10 anos de idade (PEE, 2014). Esta Unidade de Ensino Estruturada (UEE) é coadjuvada pela Unidade de Apoio, que tem em funcionamento os seguintes serviços: Fisioterapia, Nutrição, Ensino Especial, Psicologia Clínica, Psicologia Educacional, Terapia da fala e Terapia ocupacional.

A grande maioria dos alunos transitou do Jardim de Infância para o 1.º ano dentro da escola e reside no concelho de Lisboa. Na generalidade, o nível socioeconómico dos

alunos é médio-alto¹. Segundo o Regulamento Interno, a população residente na freguesia em que se insere a instituição possui a escolaridade obrigatória, havendo um número elevado de habitantes com habilitações de graus secundários e superior.

Relativamente aos recursos físicos da instituição de ensino, na valência de 1.º CEB, este espaço dispõe de cinco salas de aula (uma sala utilizada para o ensino de Inglês para a Creche e Jardim de Infância e ensino da disciplina de Ciências para o 1.º CEB; uma sala de UEE; um gabinete de Psicologia; um gabinete de Terapia da Fala), dois refeitórios, uma cozinha, recreio do 1.º CEB, recreio das balizas, instalações sanitárias, serviços de administração escolas e de direção e suas salas para o ensino do Teatro e AEC, salas de terapia e vestiários (PEE, 2014).

2.2 Caracterização da sala de aula

A sala de aula é composta por vinte cinco mesas individuais e uma mesa para o professor, sendo que as mesas dos alunos se encontram disposta em U aberto, com filas de mesas paralelas entre si (cf. Anexo A).

O espaço educativo encontra-se organizado em diferentes áreas, dedicadas a diferentes atividades, nomeadamente a área da Organização, a área do Estudo do Meio, área do Ficheiros, área dos Jogos, Problema da Semana e Textos da Semana. Dispersos pela sala encontram-se cartazes (e.g., reta numérica, palavras e textos para cada um das letras do alfabeto – ver Anexo B), que foram construídos à medida que os conteúdos foram abordados. É de referir ainda que na área da Organização são disponibilizados os instrumentos de pilotagem, como o plano do dia, o calendário, o mapa do registo do tempo, o mapa de presenças, o mapa de tarefas (cf. Figura C1, Anexo C) e o mapa para apresentação de produções (cf. Figura C2, Anexo C), que são diariamente preenchidos pelos alunos .

Quanto ao material disponibilizado, a sala de aula dispõe de um armário para a professora titular. Para os alunos, são disponibilizadas duas estantes, que contêm manuais escolares, cadernos e avaliações do Plano Individual de Trabalho (PIT), e uma outra estante, em que são colocados os livros da “Biblioteca da Sala”, bem como os livros a utilizar na atividade “Clube da Leitura” (cf. Anexo D).

Ao lado desta, encontra-se a estante de Matemática, que é ocupada com jogos e materiais didáticos auxiliares do ensino desta área disciplinar, como o Material Multibásico (MAB), Ábaco, entre outros. Paralelamente, existe ainda uma “Mesa do Português”, que contém ficheiros de ortografia, escrita, entre outros ficheiros

¹ Informação obtida numa conversa informal com a coordenadora da instituição.

relacionados com os conteúdos abordados (cf. Anexo E). A sala possui ainda um computador e um quadro interativo, ambos utilizados pela professora cooperante.

A sala tem iluminação natural e artificial, permitindo o contacto visual com o exterior através de janelas. O pavimento é resistente e lavável, pelo que até à data não se encontra danificado.

2.3 Caracterização da turma

Como já foi referido, a turma em que se realizou a intervenção pedagógica encontra-se no 1.º ano do CEB e é constituída por vinte e cinco alunos, sendo que doze pertencem ao sexo masculino e treze pertencem ao sexo feminino. Os alunos têm idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade e todos têm nacionalidade portuguesa, excetuando uma aluna, que tem nacionalidade chinesa. Esta aluna frequenta o ensino português há relativamente um ano, tendo ingressado no ano letivo de 2014/2015 no 1.º ano de escolaridade. Manifesta algumas dificuldades ao nível da língua portuguesa, tendo sido elaborado um plano de acompanhamento baseado nos resultados dos testes-diagnóstico de língua portuguesa não materna.

Dois dos alunos desta turma estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008. Um dos alunos é abrangido pelas alíneas a), d) e f) do referido Decreto-Lei, estando diagnosticado como tendo paralisia cerebral. No entanto, este aluno acompanha o ritmo da turma, conseguindo realizar com sucesso as propostas apresentadas pela professora. As suas principais dificuldades centram-se na área disciplinar de Matemática, precisando de acompanhamento individualizado para a realização das tarefas propostas. Este aluno tem ainda acompanhamento em Terapia da Fala, o que contribui para o desenvolvimento da sua expressão oral.

O outro aluno abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 (alíneas a), b), c) e d)) está diagnosticado como tendo um Atraso de Desenvolvimento com Perturbação de Comunicação do Espectro do Autismo. Frequenta a unidade de Ensino Estruturado, estando presencialmente na sala de aula do 1.º ano apenas meia hora antes do lanche da manhã, de forma a conviver com os colegas e a desenvolver competências sociais. Este aluno acompanha os conteúdos abordados na sala de aula e realiza as fichas trabalhadas pela turma, no entanto, as aprendizagens são realizadas de forma individualizada com o professor de Educação Especial e em contexto de UEE. Apesar de acompanhar os conteúdos, o aluno apresenta dificuldades na compreensão de conteúdos de Estudo do Meio, sendo necessário recorrer frequentemente a imagens para que possa contextualizar melhor os assuntos abordados. O desenho constitui uma das potencialidades deste aluno, que tem igualmente uma memória visual bastante desenvolvida.

Apesar de não estar ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 por ainda estar a ser alvo de análise, um dos alunos da turma encontra-se diagnosticado com a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Este aluno é acompanhado por uma psicóloga fora sala de aula e, na sala de aula, a professora cooperante adotou estratégias de modo a tentar captar a atenção do aluno.

Acompanhados também por parte da psicóloga, encontram-se dois alunos que beneficiam deste acompanhamento desde o Jardim de Infância, devido às dificuldades de concentração que manifestam. Têm igualmente fraca autoestima, dificuldade em lidar com a frustração e um discurso pouco organizado. No entanto, durante o período de intervenção das estagiárias, um dos alunos deixou de ter acompanhamento da psicóloga por opção do encarregado de educação (PTT, 2014).

No que concerne aos restantes elementos da turma, é de referir que existe um aluno que, apesar de ser o mais novo da turma, apresenta um QI superior à média², realizando os trabalhos propostos com bastante precisão e rapidez. Tal pode ser observado, por exemplo, na realização de trabalhos do PIT, uma vez que o aluno executa em média quinze trabalhos semanais, enquanto a média da turma é de quatro trabalhos por semana.

2.4 Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

A gestão do tempo é organizada tendo em conta o horário letivo definido pelo estabelecimento de ensino, sendo que as AEC decorrem durante o tempo letivo. De um modo geral, o trabalho proposto apresenta um cariz individual, observando-se, no entanto, a partilha de materiais de escrita que pressupõem um trabalho cooperativo entre os alunos.

Os tempos letivos definidos pela professora cooperante na agenda semanal, estão de acordo com o previsto do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, contemplando nove horas semanais dedicadas à área disciplinar de Português, sete horas para Matemática e cinco horas para a área disciplinar de Estudo do Meio. Às Expressões Artísticas e Físico-Motoras estão destinadas cinco horas semanais, no entanto, visto que estas são asseguradas por professores contratados pela escola, não foram assumidas na íntegra pelas estagiárias.

Os conteúdos são planificados pela docente anualmente, mensalmente e semanalmente, de acordo com os programas e metas curriculares estabelecidos pela

² Informação obtida numa conversa informal com a professora titular de turma.

tutela. De notar que, por imposição da instituição de ensino, o método de ensino da leitura e escrita foi alterado para o Método Jean Qui Rit ³ (o anterior método adotado pela professora cooperante era o Método Global).

O trabalho curricular é organizado numa agenda com rotinas semanais já estabelecidas (cf. Anexo F).

As rotinas que se mantêm diariamente são a avaliação das tarefas do dia anterior, a elaboração do plano do dia, a redação do número do dia com resolução de operações matemáticas e a apresentação de produções realizadas no “caderno de escrita” ou a leitura de um livro da “Biblioteca”. Apresenta-se de seguida uma breve caracterização de cada uma destas rotinas.

Avaliação das tarefas do dia anterior

A presente rotina realiza-se diariamente, no início da aula e antecede o momento do “Plano do dia”. O aluno que está inscrito nesta tarefa terá de registar na folha do Plano do Dia do dia anterior as tarefas de acordo com o código de cores (verde – tarefa cumprida; amarelo – tarefa não foi totalmente cumprida; vermelho – não fizeram a tarefa). No final da avaliação, o aluno pede a três colegas que comentem o dia e escreve no final da folha os respetivos comentários.

Plano do dia

Este momento é orientado pela professora que inicia perguntando em que dia/ mês/ ano se encontram. De seguida, pergunta o dia da semana e as tarefas que costumam realizar naquele dia. À medida que os alunos vão dizendo, a professora vai apontando na folha de registo do Plano do Dia (cf. Anexo G).

Redação do número do dia e resolução de operações matemáticas

No seguimento da data, a professora pede a um aluno aleatoriamente que solete o número do dia, se é par/ ímpar e por quantas dezenas e unidades é constituído o número. A seguir, a professora escreve seis operações (3 de adição e 3 de subtração) para que os alunos resolvam usando as estratégias de cálculo mental abordadas em contexto de sala de aula.

Apresentação de produções

³ O método Jean Qui Rit, oriundo de França, caracteriza-se por associar o ritmo e o gesto ao fonema e grafema, permitindo à criança interagir através dos seus sentidos na aprendizagem da leitura.

Esta rotina realiza-se diariamente, durante cerca de 45 minutos, e é um momento em que os alunos, por vontade própria, se inscrevem para participarem na apresentação de produções, tendo os presidentes dessa semana de anotar no mapa de produções essas inscrições (cf. Figura C2 do cf. ANEXO C). Estas apresentações podem consistir na leitura de escritos do “Caderno de Escrita”, na leitura de livros ou na apresentação de projetos. Terminada cada apresentação, a turma pode colocar questões ou fazer comentários aos colegas, o que fomenta a capacidade de argumentação e reflexão crítica dos alunos. Com esta rotina, pretende-se também que os alunos cumpram as regras de discussão em grupo, aguardando a sua vez de falar e escutando os outros.

Os momentos/rotinas implementados ao longo da semana são: Mudança de Tarefas, Hora do conto, Trabalho de Texto, Produção Escrita, Comunicação do Problema da Semana, Cálculo Mental, Conselho de Turma e TEA. Apresenta-se de seguida uma breve caracterização destes momentos/rotinas.

Mudança de tarefas

No início da semana, a professora cooperante retira do mapa de tarefas (cf. Figura C1, Anexo C) os nomes de todos os alunos e pede para que se inscrevam na tarefa que pretendem assumir nessa semana (os alunos sabem que não podem repetir tarefas, tendo de variar de semana para semana). Assim, a professora refere uma tarefa (seguindo a lista do mapa de registo das tarefas) e vai colocando uma cruz nos alunos que se inscrevem. A consulta do mapa de registo de tarefas permite facilmente verificar se há repetições no desempenho das tarefas ou não.

Hora do Conto

Duas vezes por semana, durante aproximadamente 15 minutos, realiza-se a leitura de um livro escolhido pela professora. Este momento tem como objetivo fomentar nos alunos o gosto pela leitura por prazer.

Trabalho de texto

Esta rotina realiza-se uma vez por semana (quarta-feira) e é o momento em que se desenvolvem atividades relacionadas com a exploração de um texto, podendo este ser de autor ou retirado do “Caderno de Escrita” de um aluno. A seleção do texto é efetuada pela professora cooperante, tal como a gestão do momento. Para iniciar a atividade, a professora distribui uma folha com o texto selecionado a cada aluno para que realizem as descobertas individualmente, durante aproximadamente 15 minutos. A professora adverte-os que podem descobrir sílabas, ditongos, palavras dentro de palavras, número

de frases, número de palavras total do texto, rimas, ou outra descoberta que pensem ser pertinente. Terminado o tempo, a professora afixa o texto apresentado em folhas A3 no quadro. De seguida, pergunta a cada aluno a sua descoberta alertando que não podem existir repetições. À medida que os alunos vão partilhando as suas descobertas, a professora regista-as no texto da folha A3 e escreve o nome do aluno junto da descoberta. Posteriormente pede a três alunos, incluindo o autor, se for um aluno, que leia. A seguir, se for um texto de um dos alunos da turma iniciam-se as “perguntas ao autor”, em que os alunos, ordeiramente, fazem perguntas relacionadas com o texto ao autor e este responde. A professora vai apontando pergunta-resposta no quadro interativo. Terminadas as perguntas, inicia-se o melhoramento de texto. Nesta altura, os alunos deverão dar ideias de frases que contenham a informação fornecida pelo autor nas “perguntas ao autor”. Findo o melhoramento, três alunos leem o texto melhorado e, de seguida, todos os alunos o passam para o caderno.

Produção Escrita

Esta atividade realiza-se uma vez por semana (terça-feira) e é um momento de escrita formal, que os alunos podem realizar a pares ou individualmente, dependendo das sugestões da orientadora cooperante. Nas aulas observadas, as propostas de escrita envolviam o desenvolvimento de textos narrativos, mediante, por exemplo, a continuação de uma história (cf. Figura H1, ANEXO H) ou a produção de um texto de opinião (cf. Figura H2, ANEXO H).

Comunicação do Problema da Semana

Esta rotina realiza-se semanalmente e consiste na comunicação/partilha de estratégias da ficha “Problema da Semana”, realizada no dia anterior.

Cálculo mental

Esta atividade realiza-se duas vezes por semana (terça-feira e quarta-feira) e consiste na realização de desafios matemáticos que os alunos deverão resolver mentalmente, mobilizando e discutindo diferentes estratégias após o seu término.

Conselho de Turma

Esta rotina realiza-se semanalmente (sexta-feira) para se analisar o diário de turma (cf. Anexo I). O presidente e o secretário, definidos no início da semana, são responsáveis por gerir a reunião e a orientadora cooperante é responsável pela elaboração da ata, na qual ficam registadas todas as decisões tomadas.

Tempo de Estudo Autônomo

O TEA identifica-se como sendo um tempo “em que os alunos desenvolvem individualmente, a pares ou em pequenos grupos, um conjunto de actividades por eles selecionadas de acordo com as suas necessidades, dificuldades e interesses” (Abreu, 2006, p. 38). Este momento realiza-se três vezes por semana, sendo renovada a folha de PIT⁴ semanalmente e feita a sua avaliação à segunda-feira de manhã (cf. Anexo J). Nestes momentos os alunos realizam atividades das diferentes áreas disciplinares, gerindo autonomamente os seus materiais de estudo.

Por fim, é de notar que, apesar de não existir uma rotina relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, esta área é trabalhada três vezes por semana, como se pode verificar na agenda semanal (cf. Anexo F).

2.5 Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico

No que diz respeito às áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, a pedagogia implementada pela orientadora cooperante segue os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, tendo os alunos uma participação bastante ativa nas aprendizagens. No que concerne ao Estudo do Meio, a pedagogia é mais tradicional, uma vez que a professora transmite os conhecimentos e os alunos copiam para o caderno os aspetos importantes de cada conteúdo. Contudo, é de salientar que alguns conteúdos que foram trabalhados a partir da metodologia de trabalho de projeto.

Quanto à organização das atividades, a professora cooperante privilegia o acompanhamento individual porque julga que, nestas idades, os momentos em grande grupo não são tão benéficos para as crianças. No entanto, existem momentos pontuais durante a semana em ocorrem as partilhas em grande grupo, como o “Trabalho de Texto” e “Comunicação do Problema da Semana”.

A orientadora cooperante tem preferência por utilizar materiais construídos por si, usando manual para a área disciplinar de Estudo do Meio. No entanto, adotou alguns livros de exercícios para as áreas disciplinares de Português e Matemática, que são usados para os momentos do TEA e Trabalhos de Casa semanais.

⁴ O PIT permite a clarificação das diferentes modalidades de trabalho e dos variados tempos para os fazer cumprir. Como refere Santana (1999), este instrumento de pilotagem “constitui um instrumento do projecto individual de trabalho para a semana, que decorre das motivações e das necessidades tornadas conscientes através das várias formas de avaliação.” (p. 20).

No que concerne à diferenciação pedagógica, é de salientar que esta se caracteriza como sendo uma metodologia de ensino diferenciado, tendo como objetivo fundamental “aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos.” (Roldão, 2003, p. 22). Com a implementação deste tipo de ensino, o docente, que se apresenta como sendo o regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem, precisa de ter em conta os diferentes tipos ritmos de aprendizagem dos seus discentes, bem como as suas potencialidades, fragilidades e pontos de interesse. No caso concreto da turma em que se realizou a intervenção, importa referir que, apesar de estar presente na turma um aluno abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 (cf. Subcapítulo 2.3.), a professora cooperante não implementava a diferenciação pedagógica, uma vez que a professora de apoio estava constantemente dentro da sala de aula.

2.6 Sistemas de regulação/ avaliação do trabalho de aprendizagem

De acordo com a informação apresentada no Plano Curricular de Turma (PCT), a metodologia de avaliação adotada pela professora cooperante contempla quatro modalidades de avaliação:

- Diagnóstica – identificação das potencialidades, fragilidades e interesses da turma.
- Formativa – regulação das aprendizagens com recurso a instrumentos de pilotagem (e.g., PIT, registos da apresentação de produções/projeto) e às reflexões semanais (Conselho de Turma).
- Sumativa – balanço das aprendizagens e competências adquiridas realizado no final do período em cada área disciplinar.
- Descritiva – reflexão descritiva realizada no final de cada período, a partir de todos os materiais referidos nos pontos anteriores.

A orientadora cooperante valoriza a evolução dos alunos, tomando em conta os seus progressos e advertindo-os para que tenham uma atitude mais ativa no que respeita à sua autoavaliação.

No que respeita à organização e gestão da prática pedagógica, a professora cooperante expunha oralmente os conteúdos em grande grupo utilizando o quadro interativo como auxílio para a visualização de imagens, vídeos ou para fazer elaborar esquemas. Ao optar por esta via a professora tem uma melhor perceção dos alunos que estão com atenção ou não e dos que conseguem acompanhar o ritmo da aula, pois está constantemente a questionar os alunos sobre temas relacionados com os conteúdos abordados para que se sintam integrados durante a sessão.

Para a consolidação das aprendizagens, utilizava regularmente fichas com exercícios retirados de diferentes fontes, isto porque, a professora considerava que as fichas ao serem elaboradas por ela iam totalmente ao encontro do que ela pretendia, enquanto que nos manuais nem todos os exercícios correspondiam aos objetivos que ela pretendia avaliar. Por esta razão os alunos só utilizavam o manual para a disciplina de Estudo do Meio.

Quanto à modalidade de trabalho, a professora cooperante dava primazia ao trabalho individual, como por exemplo, na realização das fichas. Contudo, em algumas atividades de TEA ou na produção escrita, os alunos trabalhavam a pares ou em pequenos grupos.

Importa ainda referir que, apesar de estar presente na turma um aluno abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 (secção 2.3.), a professora cooperante não optava pela diferenciação pedagógica uma vez que a professora de apoio estava constantemente dentro da sala de aula.

No que se refere à planificação das sessões, a professora cooperante realiza-as individualmente e semanalmente, tendo em conta as suas opções didáticas e metodológicas (secção 2.4.). Verificando-se somente a cooperação entre docentes na disciplina de Estudo do Meio porque os alunos têm a aula experimental desta disciplina com outra professora.

Por fim, importa ainda referir que os alunos têm um papel crucial na sua avaliação, na medida que determinam o seu percurso enquanto aprendizes, gerindo as suas dificuldades e potencialidades.

2.7 Avaliação diagnóstica dos alunos

Como refere Arends (1995), “para individualizar a instrução de alunos específicos ou para adequar a instrução a um grupo particular de alunos é necessário ter-se uma informação fidedigna sobre as capacidades e conhecimentos anteriores que eles possuem” (p. 238). Neste sentido, antes de iniciar a intervenção na turma, foi realizada uma avaliação diagnóstica, elaborada através da observação direta, dos testes realizados pelos alunos no final do 1.º e 2.º período e dos cadernos diários dos alunos. Foi ainda aplicado um inquérito por questionário, que visava a recolha de informação sobre os interesses dos alunos.

2.7.1 Matemática

No que diz respeito à disciplina de Matemática, constata-se que na ficha de avaliação sumativa realizada no final do 2.º Período, no subdomínio matemático dos Números Naturais, 62,5% dos alunos conseguem executar contagens progressivas de

dez em dez, havendo somente um aluno que apresenta dificuldades em realizar contagens progressivas de um em um (cf. Anexo K), tendo em conta os alunos observados. Por sua vez, na leitura e representação de qualquer número natural até 100, 33% dos alunos conseguem realizar a leitura dos números pedidos (cf. Anexo K).

Uma das fragilidades da turma é a resolução de problemas envolvendo operações de adição, dado que 46% dos alunos tiveram pelo menos uma questão-problema errada (cf. Anexo K). Através da análise dos cadernos, constatou-se que pelo menos cada um dos alunos apresentou dificuldades na resolução deste tipo de exercício matemático (cf. Anexo L).

No que respeita ao cálculo mental, e mediante observação direta, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos utiliza uma estratégia de cálculo adequada, como é o caso de quatro alunos recorrem de forma sistemática à reta numérica exposta na sala de aula. De salientar que um dos alunos revela algumas dificuldades nesta área do saber, necessitando de material manipulável para concretização das tarefas matemáticas, nomeadamente MAB, Cubos de Encaixe, ábaco, casa dos números e reta numérica.

Através da aplicação de um inquérito por questionário, através do qual se pretendia conhecer os interesses da turma (cf. Anexo M), foi possível ainda concluir que esta é a disciplina favorita da maioria dos alunos (cf. Anexo N), registando-se, como tal, uma correlação entre com o sucesso escolar dos alunos e os seus interesses.

2.7.2 Português

No que concerne à área disciplinar de Português, a avaliação diagnóstica foi recolhida através de observação direta e recolha de dados fornecidos pelo caderno diário dos alunos.

No domínio do Conhecimento Explícito da Língua, foram detetadas algumas dificuldades a nível da divisão silábica e dos erros ortografia (cf. Anexo O). Um dos alunos ainda confunde os grafemas <f> e <v>, trocando o primeiro pelo segundo. Existem também 8% dos alunos que apresentam dificuldades na competência ortográfica, trocando sistematicamente os grafemas <t> e <d> e os grafemas <r> e <l>.

No domínio da Leitura, constatou-se que 8% alunos ainda necessitam de um maior apoio. Ainda no que diz respeito a esta área, os alunos apresentam-se motivados para a leitura, sendo que todos os elementos da turma conseguem ler autonomamente (cf. Anexo P).

Relativamente ao domínio da Escrita, segundo os dados recolhidos através do caderno, detetou-se que alguns alunos revelam um grafismo bastante irregular. Importa ainda referir que há os alunos com dificuldades ao nível da competência ortográfica,

apresentando frequentemente incorreções a este nível (cf. Anexo Q). Tal facto surge também referido no inquérito por questionário aplicado à turma, dado que a disciplina em que os alunos consideram ter mais dificuldades é o Português (cf. Anexo N).

No que respeita ao domínio da Expressão Oral, existe apenas um aluno que apresenta dificuldades na articulação de alguns sons, sendo acompanhado em terapia da fala (cf. Anexo R).

2.7.3 Estudo do Meio

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, e de acordo com os dados recolhidos por observação direta, os alunos demonstram uma grande curiosidade por tudo o que os rodeia, questionando frequentemente e partilhando informação que recolhem em casa. Como os conteúdos se relacionam com situações que fazem parte do seu quotidiano, os alunos têm facilidade em apreender os conceitos e conteúdos trabalhados.

A maior dificuldade diz respeito ao conhecimento das estações do ano. Como se pode observar na tabela 21% dos alunos não sabem identificá-las por ordem correta e 12,5% revelam algumas dificuldades na sua ordenação (cf. Anexo S).

Através de observação direta, foi ainda possível aferir que os alunos, aquando da rotina de Apresentação de Produções,⁵ tiveram dificuldade em selecionar a informação e de a sintetizar num texto coeso.

2.7.4 Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Relativamente às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e mais concretamente à disciplina de Expressão Dramática, 59% dos alunos conseguem orientar-se pelo espaço a partir de referências visuais. Por outro lado, todos os alunos conseguem explorar o espaço circundante, manifestando curiosidade em identificar o que os rodeia (cf. Anexo T)

Quanto à área de Expressão Plástica, apesar de aproximadamente 17% dos alunos se recusarem a realizar o que é proposto pelo professor, verifica-se que 54% dos alunos desenham, explorando a técnica dos lápis de cor (cf. Anexo U).

Em Expressão Musical, 24% dos alunos não conseguem movimentar-se quando se encontram a contar a pulsação. Por outro lado, excetuando o aluno com autismo, os

⁵ Durante o período de observação, esta rotina encontrava-se destinada para a apresentação de projetos no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio. Os textos eram narrativos e continham muita informação que os alunos não dominavam, por terem sido construídos pelos encarregados de educação.

alunos identificam os sons do meio próximo e da natureza. Por fim, é de notar que as canções propostas pelo professor não eram cantadas por 17% dos alunos (cf. Anexo V).

No que respeita à Expressão Físico-Motora, a grande maioria dos alunos apresenta dificuldades em dar orientações ao colega, de acordo com a perceção do ponto de partida e de chegada (cf. Anexo W). A título de exemplo, houve uma atividade em que um colega tinha de estar vendado e o outro dar orientações para que o primeiro realizasse o percurso ultrapassando obstáculos. Nessa atividade notou-se uma fragilidade na orientação da maioria dos alunos.

2.7.5 Competências Sociais

No que diz respeito às competências sociais, a turma apresenta bastantes aspetos positivos. Começando pela enorme motivação e empenho demonstrado, este é um grupo que demonstra vontade de aprender novos conteúdos, o que se revela no empenho que têm ao realizar os trabalhos e projetos propostos. Por outro lado, pode-se afirmar que a turma tem a capacidade de cooperar, de partilhar material e saberes.

No que refere à autonomia, os alunos revelam-se autónomos quer na gestão do trabalho, quer na gestão e na organização da sala de aula. Revelam capacidade de interajuda e alguma capacidade de cooperar e em saber partilhar. A maioria dos alunos participa espontaneamente, de forma integrada e pertinente, havendo, contudo, quatro que revelam dificuldades em aguardar a sua vez de falar (cf. Anexo X). A maioria da turma participa de forma pertinente na avaliação do trabalho realizado, tanto no balanço do dia como na avaliação do trabalho realizado no TEA.

Importa ainda referir que a maioria da turma compreende e cumpre as regras do bom funcionamento da sala de aula, tanto que o grupo se revela “tranquilo, coeso e cumpridor de regras acordadas por todos” (PCT, 2014, p. 7). No entanto, existem alguns alunos que ainda revelam comportamentos de imaturidade no seu comportamento e nas atitudes face ao trabalho e ao saber em sala de aula. Por outro lado, há alunos que apresentam maiores dificuldades de atenção/concentração na realização do trabalho em sala de aula, acabando por incomodar os restantes colegas.

Segundo a professora cooperante, o comportamento do aluno diagnosticado como tendo Perturbação da Hiperatividade e Défice, piorou significativamente no âmbito do contexto de ensino-aprendizagem, em particular nas Atividades de Enriquecimento Curricular e durante o horário de refeições. O aluno em questão é perturbador, recusando-se constantemente a trabalhar (principalmente em trabalhos que envolvam a escrita ou a cópia de uma tarefa). Desafia sistematicamente os adultos

que o rodeiam e não cumpre as regras de sala/escola. Importa ainda referir que o aluno não consegue controlar a sua agitação corporal nem a necessidade constante de falar.

3 IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

No presente capítulo, define-se a problemática do estudo, decorrente da identificação das fragilidades e potencialidades da turma, e apresentam-se os objetivos gerais de intervenção.

3.1 Identificação das potencialidades e fragilidades

A avaliação diagnóstica realizada no início da intervenção (cf. secção 2.9.) permitiu identificar as principais fragilidades e potencialidades da turma (cf. tabela 2).

Tabela 1.
Potencialidades e fragilidades dos alunos

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	- Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula. - Interesse pelas atividades propostas. - Partilha de material escolar.	- Trabalho cooperativo - Tomada de palavra
Português	- Criatividade na escrita. - Motivação para a leitura. - Realização de “descobertas” em textos de autor ou dos alunos. - Manipulação de palavras (singular e plural/masculino e feminino). - Compreensão e expressão oral.	- Leitura silabada. - Leitura pouco fluente e expressiva - Utilização das regras ortográficas. - Divisão silábica das palavras. - Apreciação crítica de textos narrativos em função dos interesses pessoais.
Matemática	- Utilização de estratégias de cálculo mental. - Decomposição de números em dezenas e unidades.	- Resolução de questões-problema que envolvam operações de juntar e retirar.
Estudo do Meio	- Interesse pelo desenvolvimento de projetos. - Apresentação de projetos à turma.	- Seleção e tratamento da informação durante a pesquisa.

3.2 Definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Tendo como ponto de partida as potencialidades e fragilidades enunciadas em 3.1., foi possível formular as seguintes questões, que justificam a seleção dos objetivos gerais do plano de intervenção:

- Como promover o desenvolvimento da competência ortográfica?
- Como desenvolver a fluência e a expressividade na leitura?
- Como desenvolver o raciocínio matemático?
- Que estratégias desenvolver para estimular o trabalho cooperativo?

Com base nestas questões, foram definidos os seguintes objetivos gerais do plano de intervenção:

- Desenvolver a competência ortográfica;
- Desenvolver a fluência e a expressividade na leitura;
- Desenvolver o raciocínio matemático;
- Desenvolver hábitos de trabalho em grupo.

3.3 Fundamentação dos objetivos gerais de intervenção

3.3.1 Desenvolver a competência ortográfica

A competência ortográfica consiste “na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence” (Barbeiro, 2007, p. 33).

Na escrita alfabética, a tarefa de representação dos sons através de grafemas é complexa, dado que não existe uma relação biunívoca entre som e grafia (cf. Duarte, 2000), nomeadamente porque:

- o mesmo grafema pode representar mais do que um som (como é o caso do grafema <s> em *casas*, que representa, respetivamente, os sons [z] e [ʃ]);
- o mesmo som pode ser representado por grafemas diferentes (como é o caso do som [u], que pode ser representado por <u> ou <o>, como em <escudo>);
- duas letras associadas podem corresponder a um só som (como o <lh> em *alho*);
- há grafemas que não correspondem a nenhum som (como o <h> em *hoje*).

Assim, a construção da competência ortográfica envolve, segundo Batista, Viana e Barbeiro (2011), as seguintes etapas: (i) discriminação dos sons que integram as palavras; (ii) conhecimento dos diferentes grafemas que podem representar esses sons (iii) seleção do grafema a usar numa palavra específica (de entre o conjunto de grafemas que podem representar determinado som).

Esta última etapa pressupõe a consciência de que existe, salvo raras exceções, uma única forma para escrever uma palavra. Para que o aluno conheça a forma de escrever palavras específicas, pode recorrer a duas vias: a fonológica e a via 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, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta" (Barbeiro et al.,

2011, p. 53). Esta via é bastante útil nos casos em que existe uma regra subjacente à representação gráfica.

A via lexical "recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental" (Barbeiro et al., 2011, p. 53). Ou seja, ao contactarmos com a forma escrita de uma palavra, retemos globalmente informação acerca da forma como a palavra se escreve. Esta informação pode ser ativada quando escrevemos essa palavra, não sendo necessário recorrer à conversão som-grafema. Note-se que, nos casos em que não existe uma regra subjacente à representação gráfica, esta via está necessariamente implicada.

A este respeito, é de salientar que, com o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, o aluno adquire maior contacto com a forma escrita das palavras e vai constituindo, de forma consistente, o seu léxico ortográfico, sabendo, sem qualquer hesitação, como se escrevem muitas palavras e não precisando de despender esforço a pensar nos sons que as constituem. Deste modo, dependerá em menor grau do recurso à via fonológica e poderá ultrapassar algumas das limitações que esta apresenta (Baptista et al., 2011). Para o efeito, torna-se imprescindível pôr as crianças em contacto com os diferentes casos de leitura existentes, para que se consciencializem das regras ortográficas ou do léxico, dependendo da ocasião.

Para o desenvolvimento das competências de escrita, é fundamental que os alunos se libertem rapidamente da sobrecarga de dúvidas de ortografia, de forma a que se seja possível "deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa" (Batista et al., 2011, p. 50).

O papel do professor deverá ser, então, o de orientar os alunos para uma progressiva autonomia no processo de construção e desenvolvimento da competência ortográfica. Segundo Batista et al. (2011), este processo de autonomia envolve diferentes etapas. Numa primeira etapa, o aluno não sabe que existem grafemas alternativos para representar os sons, por isso, tem de ser o professor a assinalar os erros acerca dos quais pretende que os alunos reflitam. Numa segunda etapa, o aluno já consegue detetar os seus próprios erros e, numa terceira etapa, o aluno consegue antecipar a dúvida antes de escrever as palavras.

Para orientar os alunos neste percurso, a ação do professor deve ter por base alguns princípios, nomeadamente: (i) conhecimento prévio dos alunos; (ii) reflexão metalinguística; (iii) criação de contextos de aprendizagem significativos (iv) análise das dificuldades ortográficas dos alunos; (v) perspetiva processual sobre as incorreções ortográficas.

Um dos aspetos a ter em conta é o que os alunos já sabem sobre leitura e escrita quando chegam ao 1.º CEB. As crianças vão construindo conhecimento sobre a leitura e escrita antes de serem ensinadas a ler e a escrever. Como tal, o professor deve adequar as estratégias de ensino ao conhecimento que os alunos têm, de forma a tornar mais eficaz o processo de ensino.

O docente deve ainda tentar promover uma escrita reflexiva, levando os alunos a refletirem, nomeadamente, sobre a forma como as palavras se escrevem, sobre as regras que estão subjacentes à representação gráfica de um conjunto de palavras, sobre as diferentes formas de representar um som ou sobre os diferentes sons a que pode corresponder um grafema. Esta dimensão pode ainda ser explorada no âmbito da comunicação das dúvidas e dificuldades sentidas pelos alunos neste domínio.

Por outro lado, os professores devem tentar criar situações em que a escrita tenha um propósito, para que os alunos se sintam motivados para trabalhar a ortografia. Como refere Camps, Milian, Bigas & Cabré (2009), “para el niño, ajustar sus producciones a la convención ortográfica unicamente tendrá sentido si usa la lengua escrita en situaciones reales, sólo dentro de dicha situación se podrá sentir motivado a aprender ortografía” (p. 43).

Em quarto lugar, é fundamental que o professor, perante um erro ou dificuldade dos alunos, não se limite a assinalar a existência de um erro ortográfico. Em alternativa, o professor deve analisar detalhadamente o erro, verificando, por exemplo, se existe uma regra de correspondência som-grafia que possa ser ensinada ou activada, ajudando a aluno a aplicá-la ou se a representação gráfica da palavra implica a fixação na memória da forma ortográfica.

Por fim, as incorreções ortográficas não devem ser encaradas como um subproduto da aprendizagem. Pelo contrário, deverão ser encaradas como uma etapa do processo de construção e desenvolvimento da competência ortográfica.

3.3.2 Fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva

Para motivar para a leitura e para formar leitores competentes, é necessário que o professor ensine de forma explícita a leitura e a escrita. Por conseguinte, a investigação das últimas décadas tem demonstrado que a eficácia da aprendizagem da leitura como forma de potenciar a competência leitora dos alunos depende “do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão dos textos e do contacto frequente com boa leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 6).

Importa ainda referir que o contacto com a leitura favorece a ligação entre a criança e o mundo que a rodeia uma vez que se podem encontrar representações escritas em qualquer lugar. Por outro lado, também é benéfica para a progressiva

afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas.” (Reis et al., 2009, p. 12).

Segundo Pennac (1996, citado por Viana, 2005), a motivação para a aprendizagem da leitura não pode ser desassociada da leitura como fonte de prazer. Para tal, é fundamental que a criança oiça ler. Morais (1994, citado por Viana, 2002) considera que a leitura de histórias para as crianças contribui de forma significativa para a interpretação dos factos narrados, para a organização da informação e elaboração de esquemas mentais. Tal desígnio implica, necessariamente, que o professor proporcione momentos de contato direto com a leitura e com o manuseamento de livros, para que se desenvolvam interações sociais com os mesmos. Por outro lado, a liberdade de escolha, é “também responsável pelo aumento da motivação” (Viana, 2005, p. 20), pois o aluno, ao deter o poder de escolher os livros que quer ler, torna-se ele próprio mediador do seu gosto pela leitura, desenvolvendo uma perspetiva crítica relativamente àquilo que lê.

3.3.3 Desenvolver o raciocínio matemático

O raciocínio matemático é uma competência transversal no ensino da Matemática. Ponte e Serraniza (2000) alegam que a “comunicação permite-nos entender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros” (p. 59) e, para que se verifique o desenvolvimento desta capacidade, “os alunos devem ter experiências que lhes permitem oportunidade de acompanhar raciocínios matemáticos e de elaborar e justificar os seus raciocínios.” (Ponte et al., 2007, p. 45).

Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel (2008) realçam “a importância da resolução de problemas enquanto processo matemático crucial para a aprendizagem da Matemática” (p. 13), principalmente por se constituir uma estratégia para o desenvolvimento e fomento do raciocínio matemático.

A resolução de uma questão-problema dá origem à articulação com problemas adicionais ou ao surgimento de conceitos que voltam a originar novos problemas. Tal desígnio é promotor de uma articulação de conceitos, estratégias matemáticas, situações quotidianas e de competências de diferentes áreas curriculares, que, conseqüentemente, desenvolvem o raciocínio matemático.

3.3.4 Desenvolver hábitos de trabalho em grupo

De modo a incentivar e a desenvolver a cooperação entre pares, a organização dos alunos em grupo é fundamental, devendo ser favorecido o trabalho a pares e em pequenos grupos. Como referem Tarhan, Urek e Azar (2008, citados por Vasconcelos e Almeida, 2012),

a aprendizagem grupal apresenta algumas vantagens relativamente à aprendizagem individual, nomeadamente porque permite um melhor acompanhamento do professor sobre a realização e evolução da tarefa, e confere a oportunidade de os alunos partilharem opiniões. A mediação do professor auxilia os alunos a sentirem-se envolvidos na construção de conhecimento (p. 17).

Neste sentido, o docente deve proporcionar momentos potencialmente ricos em aprendizagem, durante os quais os alunos terão oportunidade de partilhar as suas ideias e de refletir acerca das mesmas, pois o trabalho cooperativo provoca conflitos sociocognitivos ou a evolução das representações mentais e dos conhecimentos.

Também Alarcão (1996) defende que o trabalho em grupo permite “o confronto de pensamento entre pares e pequenos grupos. Os alunos podem explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema; explicitar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros” (p. 76).

4 METODOLOGIA

4.1 Paradigma de investigação

O presente capítulo apresenta o paradigma de estudo em que se enquadra a intervenção desenvolvida numa turma de 1.º CEB e os métodos e técnicas utilizados para a recolha e tratamento de dados.

A intervenção seguiu a metodologia de investigação-ação, que se caracteriza “pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Moreira, 2001, p. 25). Esta metodologia promove uma reflexão contínua sobre a prática educativa, visando assim uma mudança e melhoria da qualidade da ação que nela decorre.

A prática educativa de investigação realizada seguiu o paradigma interpretativo, assumindo uma natureza qualitativa. Segundo Sousa e Baptista (2011) “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56) dos participantes. Quer isto dizer que, ao tentar compreender os intervenientes do estudo, não há margem para que existam deturpações ou uma descontextualização nos dados recolhidos pelo investigador. Posto isto, pode-se afirmar que “a investigação qualitativa é indutiva – o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

4.2 Métodos e técnicas de recolha de dados

Para a caracterização do contexto socioeducativo, utilizaram-se as seguintes técnicas de recolha de dados: a observação não participante e, posteriormente, a observação participante, análise documental e entrevistas informais à professora cooperante.

Para a avaliação diagnóstica das aprendizagens, recorreu-se à análise de documentos de avaliação dos alunos relativos aos períodos anteriores, como os testes de avaliação sumativa, as fichas de avaliação intermédias e os trabalhos de casa. Como forma de complemento, recorreu-se à observação não participante, o que permitiu a recolha de informação relativa à motricidade fina, raciocínio matemático e aos seus comportamentos e atitudes dos alunos. Para o registo destes dados, foram concebidas grelhas de registo de avaliação (cf. Anexo Y), que tiveram por base as competências indicadas no documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo. Foi ainda aplicado um questionário à turma (cf. Anexo M), que pretendia identificar as disciplinas favoritas dos alunos e perceber se este interesse tinha impacto no sucesso escolar. Por

outro lado, o questionário também pretendia levar o grupo de estágio a perceber as modalidades de trabalho preferidas da turma, bem como os seus interesses.

Para a investigação desenvolvida neste estudo, foi concebido um pré e um pós-teste, que funcionou como avaliação diagnóstica e avaliação final. Este teste consistiu num ditado com lacunas de um excerto retirado do livro *A Galinha Misteriosa* de Luísa Ducla Soares (cf. Anexo AA), que tinha sido trabalhado na “Hora do Conto” dessa semana (cf. secção 2.4.) Este excerto continha 17 lacunas, que os alunos preencheram à medida que ouviam a leitura do texto. Pretendia-se, assim, avaliar a escrita de palavras que envolviam os chamados casos de leitura (cf. Tabela 2).

Tabela 2
Palavras que correspondem às lacunas na avaliação inicial e final

Casos de leitura	Lacunas
Regra ortográfica do <c> junto de vogais	cima
Regra ortográfica do <g> junto de vogais	festejar
Grupos consonânticos complexos: br, cr, dr, gr, fr, pr, tr, vr bl, cl, dl, fl, gl, pl, tl	frango, crocodilo, fruta, pregos
Ditongos com til ão, õe, ãe, ã (exceção)	papagaio, cordão, limão, amanhã, cartões, pulmões, pães
Grupos consonânticos complexos: nh, lh, ch	galinha, filhos, milho
Valores de X	peixe

No que concerne à conceção do PI, privilegiou-se a análise dos documentos orientadores da ação educativa, nomeadamente, o PCT, a agenda semanal, as folhas de registo (apresentações de produções/projetos, presenças, mapa de tarefas, clube da leitura) facultados pela orientadora cooperante. Segundo Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 93).

Para fundamentar o plano de intervenção recorreu-se a diferentes fontes bibliográficas relacionadas com os objetivos gerais do PI.

Tal como na avaliação diagnóstica, também durante a intervenção foram construídas grelhas de avaliação relativas aos conteúdos abordados em sala de aula, ou seja, para avaliar competências cognitivas e, por outro lado, construíram-se grelhas de avaliação do comportamento e atitudes, permitindo avaliar as competências sociais da turma (cf. Anexo AN). A avaliação fez-se de forma contínua uma vez que “é preferível testar com maior frequência, em vez de esperar por testes a meio do período ou por testes finais” (Arends, 1995, p. 291).

Importa ainda referir que não foram usados quaisquer instrumentos de avaliação final uma vez que as provas das diferentes áreas disciplinares realizar-se-iam na semana a seguir ao término do estágio de intervenção. Por esta razão a última semana de intervenção foi dedicada às revisões e esclarecimentos de dúvidas dos conteúdos abordados naquele período.

A avaliação final que concorreu para a investigação desenvolvida neste estudo recorreu, como foi referido, ao mesmo teste usado na avaliação diagnóstica (cf. Anexo AA).

4.3 Métodos e técnicas de tratamento de dados

Para o tratamento dos dados recolhidos durante o período de observação e de intervenção, foram utilizadas diferentes estratégias.

A avaliação diagnóstica realizada teve por base a análise de documentos de avaliação dos alunos relativos aos períodos anteriores, como os testes de avaliação sumativa, as fichas de avaliação intermédias e os trabalhos de casa, documentos oficiais da instituição de estágio e a observação não participante. Foram construídas grelhas de observação tanto para as diferentes áreas disciplinares, como também para as competências sociais, que foram preenchidas tendo em conta as siglas S (sim) N (não) ou NS (nem sempre), ou seja, se os alunos atingiam ou não os indicadores mencionados nas grelhas. Para a discussão de dados no corpo do texto, foi apresentada a quantificação dos indicadores mais pertinentes, que se traduziu em valores percentuais.

Durante o período de intervenção, a recolha e tratamento de dados também se baseou em grelhas de avaliação e observação participante, seguindo-se o procedimento acima descrito. Esta modalidade de recolha e tratamento de dados foi utilizada para as diferentes áreas disciplinares durante o período de intervenção por ser uma forma de reduzir os dados bastante eficaz, implicando “a seleção, focalização, abstração e transformação da informação bruta para a formalização de hipóteses de trabalho ou conclusões” (Aires, 2011, p. 46).

Para a investigação desenvolvida, procedeu-se à comparação entre os resultados do pré e do pós-teste, que é apresentada sob a forma de tabela (com indicação da percentagem de erro e de acerto para cada lacuna).

Importa ainda referir que na recolha de dados não foram utilizados quaisquer dados pessoais dos alunos, tendo sido a confidencialidade uma preocupação constante, substituindo-se em todos os registos elaborados os nomes dos alunos por letras, de modo a tornar irreconhecível a sua identidade.

5 PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo apresentar-se-á com a devida fundamentação todo o processo de intervenção educativa, sendo enunciados e explicitados os princípios orientadores da ação pedagógica, as estratégias globais de intervenção e a sua relação com os objetivos gerais anteriormente definidos.

5.1 Princípios orientadores do Plano de Intervenção

A construção do presente plano teve como ponto de partida três pilares estruturantes: (i) a articulação da ação com a planificação da professora cooperante e a metodologia de trabalho utilizada pela mesma; (ii) a valorização das potencialidades da turma; (iii) a incidência do trabalho nas fragilidades identificadas, de modo a conduzir a uma melhoria da aprendizagem dos alunos. É de salientar que estes pilares se encontram enquadrados de acordo com os seguintes normativos: Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Por sua vez, a intervenção educativa sustentou-se nos seguintes princípios pedagógicos: (i) construção de uma escola inclusiva; (ii) diferenciação pedagógica; (iii) aprendizagens significativas; (iv) trabalho cooperativo.

No que respeita ao primeiro princípio pedagógico, é de salientar que uma escola inclusiva, para além de “proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas” (Silva, 2011, p. 120). Contudo, tal só será exequível se o professor acreditar que a diferença não é impeditiva da aprendizagem, uma vez que, se se proporcionarem ambientes estimulantes e ricos desde os primeiros anos, o desenvolvimento cognitivo destes alunos será gradualmente positivo. Ainda neste âmbito, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 20 de agosto) remete para o conceito de “inclusão”, salientando-se que o docente deve garantir as condições adequadas para que todos os alunos possam alcançar o sucesso nas aprendizagens realizadas.

A diferenciação pedagógica caracteriza-se como sendo uma metodologia de ensino diferenciado, que tem como objetivo fundamental “aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos.” (cf. Roldão, 2003, p. 22). Com a implementação deste tipo de ensino, o docente, que se apresenta como sendo o regulador do processo de ensino-aprendizagem, precisa de ter em conta os diferentes tipos ritmos de aprendizagem dos seus discentes, bem como as suas potencialidades, fragilidades e pontos de interesse.

Segundo Alemany (2000, citado por Serra, 2012), a aprendizagem significativa pode-se caracterizar-se como sendo um processo de construção pessoal de significados gerido pelo aluno, que se traduz na apropriação dos saberes, instrumentos e processos culturais. Esta assimilação não se faz de forma solitária, mas em processos de interação comunicativa com os pares para a resolução de problemas autênticos e, como tal, significativos para os alunos.

Por fim, a aprendizagem cooperativa implica que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem em conjunto tendo em vista a concretização de um objetivo comum (cf. Lopes & Silva, 2009). Para Lopes e Silva (2009), este tipo de organização do grupo-turma apresenta inúmeras vantagens, nomeadamente: o estímulo para a resolução de conflitos; o desenvolvimento de relações heterogêneas positivas entre os alunos e o encorajamento da compreensão da diversidade e da inclusão. Este tipo de trabalho pode ser implementado no âmbito da realização de trabalhos de projeto, que envolvem uma “metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (cf. Mateus, 2011, p. 3).

5.2 Estratégias globais de intervenção

De forma a tornar as aprendizagens significativas para os alunos, procurou-se recorrer a estratégias que mobilizassem os alunos para uma melhor compreensão dos conceitos inerentes aos conteúdos abordados. Neste sentido, foram utilizadas, primordialmente, as seguintes estratégias: a) planificação de atividades diversificadas e práticas, que impliquem a cooperação entre pares; b) reforço das normas de comportamento através da introdução de um sinal gestual pela estagiária; c) recurso a técnicas para a criação de grupos de trabalho, de forma a assegurar que os alunos efetuam a tarefa solicitada. Tal desígnio implicou que os alunos integrassem os grupos em função das suas necessidades e características, de forma a realizarem um trabalho cooperativo.

Para além disso, e de forma a operacionalizar os objetivos gerais do PI, foram definidas estratégias globais, em função dos diferentes objetivos do plano de intervenção (cf.

Tabela 2).

Tabela 2.

Articulação entre as estratégias globais de intervenção e os objetivos gerais do PI

Objetivos gerais de intervenção	Estratégias globais de intervenção
1.Desenvolver a competência ortográfica	- Implementação da rotina “Oficina da Ortografia” - Análise de textos para identificação de casos de leitura

	- Fomentação da produção escrita individualmente/ a pares
2.Fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva	- Implementação da rotina “Oficina da Leitura” - Leitura de histórias e/ ou produções - Leitura de pequenas histórias para improvisação e expansão da mesma
3.Desenvolver o raciocínio matemático	- Apoio individualizado/ pequeno grupo na realização das tarefas propostas - Realização da rotina de “Cálculo Mental” e “Problema da Semana” - Partilha de estratégias de resolução de problemas e do cálculo mental
4.Desenvolver hábitos de trabalho em grupo	- Realização de atividades em grande e pequeno grupo, com vista à obtenção de um objetivo comum - Recurso a atividades expressivas

Como referido na secção 2.4., a professora cooperante tinha uma grande diversidade de rotinas implementadas, não havendo grande margem para o grupo de estágio introduzir novas rotinas nem alterar as já existentes. Não obstante, foi possível implementar a “Oficina da ortografia” e a “Oficina da Leitura”.

A “Oficina da Ortografia”, estando relacionada com o objeto de investigação de um elemento do grupo de estágio, constituiu-se um momento essencial realizado semanalmente durante aproximadamente uma hora. Esta rotina procurou dar continuidade ao trabalho desenvolvido na rotina de “Trabalho de Texto”, em que eram selecionados os casos de leitura a serem abordados nessa semana. Neste sentido, foram aplicadas fichas de ortografia relacionadas com os casos de leitura trabalhados até à data (cf. Anexo AD). As fichas foram elaboradas maioritariamente com ditados de diferentes naturezas, havendo ditados mudos, com lacunas ou orais. Na literatura, vários autores têm explorado as potencialidade do ditado no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Sousa (2014) defende o ditado como uma estratégia de ensino, assim, distingue cinco categorias diferentes de ditados: o *ditado tradicional* em que o professor lê um texto e depois de perceber se os alunos o compreenderam, dita as frases que os alunos transcrevem. No final, “lê o texto novamente para os alunos terem oportunidade de corrigirem ou acrescentarem algo que tenham omitido” (p. 119); o *ditado a pares* onde é distribuído um texto truncado a cada um dos pares e estes têm de ditar as duas partes ao colega. Posteriormente, são os alunos que corrigem o ditado; o *autoditado* consiste na memorização, por parte dos alunos, de um pequeno texto ou conjunto de palavras, tendo de, posteriormente, escrever sem recorrer à fonte. Depois do exercício o aluno compara o texto escrito com a fonte; o *ditado no quadro* em que “o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzir sem copiar” (p. 119); o *ditado negociado* pode ser realizado individualmente, a pares ou em pequenos grupos onde os alunos confrontam as escritas de cada um, negociando a partir de variantes de uma mesma palavra a forma ortograficamente correta. Posto isto, pode-se afirmar que o ditado tem-se revelado essencial no treino das representações ortográficas, uma vez que em qualquer dos casos apresentados acima, no final do exercício discute-se as

representações ortográficas corretas, levando o aluno a raciocinar sobre o assunto, adquirindo estratégias de escrita.

A “Oficina da Leitura”, estando também relacionada com o objeto de investigação de um elemento do grupo de estágio, revelou-se um momento importante durante a intervenção. Esta rotina foi desenvolvida com recurso à implementação de um “Caderno de Leitura” (cf. Anexo AB), de apreciação individual de obras literárias, em diferentes momentos da semana, tendo como objetivo a promoção da motivação para a leitura.

5.3 Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção

Como forma de operacionalizar objetivos gerais do Plano de Intervenção definiram-se estratégias para cada área disciplinar, que se encontram sintetizadas no Anexo AC.

Para concretizar o objetivo *desenvolver a competência ortográfica*, concorreu sobretudo a área disciplinar de Português, mediante a implementação das rotinas “Oficina da Ortografia” (cf. secção 5.2.) e “Trabalho de Texto”, em que se procedia à análise de textos para identificação de casos de leitura a trabalhar. De forma geral, as outras áreas concorreram para a consecução deste objetivo nas diferentes atividades de escrita (individual ou a pares) realizadas.

Para o objetivo *Fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva*, concorreu sobretudo a área de Português através da implementação da rotina “Oficina da Leitura”, em que se propunha a leitura de histórias de autor e/ ou de produções dos alunos. As outras áreas disciplinares e não disciplinares contribuíram para a concretização deste objetivo, nas diversas atividades de leitura que propõem. Por exemplo, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras contribuíram através da leitura dos jogos propostos e a Matemática através da Leitura do “Problema da Semana” e dos conteúdos matemáticos.

Para a concretização do terceiro objetivo *desenvolver o raciocínio matemático* a área disciplinar primordial foi a Matemática. Assim, as atividades que concorreram para a concretização deste objetivo basearam-se no Apoio individualizado/pequeno grupo na realização das tarefas propostas. Em particular, foi dado um maior apoio individual aos alunos durante a resolução do “Problema da Semana” ou do “Cálculo Mental”, uma vez que estavam presentes quatro professoras na sala de aula, nomeadamente, a professora cooperante, o par de estágio e a professora de apoio. Desta maneira, cada uma ficou encarregue de dar auxílio a oito alunos. O facto de se ter começado a partilhar as estratégias de cálculo mental em todas as atividades que envolviam operações de adição ou subtração também contribuiu decisivamente para uma avaliação muito

positiva da concretização terceiro objetivo geral do PI. Neste âmbito, também foi relevante o contributo de outras áreas, nomeadamente, do Português, através da criação de problemas a partir de histórias, e do Estudo do Meio, na contextualização dos problemas.

Por fim, para o quarto objetivo, *Desenvolver hábitos de trabalho em grupo*, foram proporcionados momentos de trabalho em pequeno e grande grupo que outrora não se realizavam. Por esta razão, houve a necessidade de preparar a turma, previamente, com uma conversa informal, para a realização destes momentos. Face ao exposto, desenvolveram-se momentos a pares pontualmente no início da intervenção, sendo mais frequentes no fim da mesma. A título de exemplo, pode-se mencionar a “produção escrita”, em que os alunos escreviam a pares alternando com a escrita individual, ou seja, somente de duas em duas semanas eram realizadas produções a pares. Para além disso, nas últimas semanas de estágio, foram introduzidas atividades de pesquisa que proporcionaram o trabalho em grupos de quatro elementos, aumentando, assim, os momentos de trabalho em grupo. Estas estratégias contribuíram sobretudo para que os alunos começassem a tomar atenção ao que os colegas diziam, a respeitá-los e a partilhar com eles as suas ideias. Assim, destaca-se o sucesso obtido neste objetivo geral, dado o relevo que a aprendizagem cooperativa tem na sala de aula (cf. secção 5.1.).

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresenta-se a avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo do período de intervenção, bem como uma avaliação do Plano de Intervenção, analisando-se de forma reflexiva a consecução dos objetivos gerais de intervenção.

6.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação é um elemento preponderante para a regulação da prática educativa “permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º24-A/2012 de 6 de dezembro). A avaliação é igualmente entendida como “uma componente do processo de ensino-aprendizagem” tendo como “função ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, o desajustamento no processo educativo e possibilitar” a cada aluno “o programa de estudos que lhe seja mais favorável.” (cf. Conselho Nacional de Educação, 1994, p. 31). Tal desígnio implica que o papel de avaliador do professor pode tomar formas diferentes, o que se traduz em práticas de avaliação também diferentes, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa . . . e avaliação sumativa. (cf. Pinto & Santos, 2006).

Como é referido no despacho normativo n.º24-A/2012 de 6 de dezembro, a avaliação diagnóstica “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica” (p. 75). Neste sentido, recorreu-se a esta modalidade de avaliação, aplicada durante o período de intervenção, com recurso à análise documental, nomeadamente a análise dos cadernos diários dos alunos, as fichas de avaliação aplicadas pela professora cooperante e os documentos normativos relativos ao estabelecimento de ensino. De ressaltar que a diagnose recorreu também à observação participante e indireta, permitindo analisar a atitude do aluno face a novas aprendizagens.

A avaliação formativa, por sua vez, visa regular o ensino e aprendizagem, sendo, por conseguinte, de carácter contínuo e da responsabilidade do professor e do grupo dos alunos (Decreto-Lei n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro). Esta modalidade de avaliação tem como objetivo primordial orientar “a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (cf. Lemos, Neves, Campo, Conceição & Alaiç, 1993, p. 26). Como tal, a avaliação formativa permite reconhecer quais as dificuldades dos alunos quando da abordagem de um determinado conteúdo ou competência e, por conseguinte, adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Neste sentido, durante a intervenção avaliaram-se as aprendizagens dos alunos através das fichas de trabalho, dos trabalhos de casa e todo o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Por fim, a avaliação sumativa tem como objetivo primordial o estabelecimento de “balanços confiáveis dos resultados obtidos no final ao final de um processo de ensino-aprendizagem” (cf. Jorba & Sanmarti, s.d, citados por Ballester, 2003, p. 32). Desta forma, e no final do 3.º período, foi realizada uma ficha de avaliação sumativa, que continha os conteúdos lecionados durante o tempo de intervenção, em cada uma das áreas disciplinares.

Na tabela 3, são sistematizados os indicadores, técnicas e instrumentos de avaliação a que se recorreu durante a intervenção.

Tabela 3
Modalidades, Indicadores, Técnicas e Instrumentos de Avaliação

Modalidades de avaliação	Indicadores de avaliação	Técnicas de avaliação	Instrumentos de avaliação
Diagnóstica	Os indicadores encontram-se contemplados nas grelhas de avaliação.	- Entrevista informal. - Análise documental. - Observação	- Grelhas de observação. - Cadernos diários e de casa dos alunos. - Documentos reguladores da instituição de ensino; - Planificações da professora cooperante e avaliações dos alunos.
Formativa	Os indicadores incidem sobre competências e aprendizagens que irão ser desenvolvidas ao longo do período de intervenção e contempladas nos instrumentos construídos ao longo do mesmo.	- Autoavaliação. - Heteroavaliação.	- Grelhas de avaliação categorial. - Produções dos alunos.
Sumativa		- Heteroavaliação.	- Fichas de avaliação sumativa.

De seguida, apresenta-se a avaliação da aprendizagem dos alunos relativa a cada uma das áreas.

6.1.1 Português

No que diz respeito à avaliação da área disciplinar de Português, constata-se que, no domínio da Escrita, 83% dos alunos *redigem pequenos textos de acordo com o modelo textual e com correção ortográfica*, enquanto 17% dos alunos nem sempre desempenharam estas tarefas com sucesso (cf. Anexo AE).

No que respeita ao domínio da Leitura, verifica-se que a leitura de livros lidos pelos alunos na "Oficina da Leitura" aumentou expressivamente da primeira para as duas semanas seguintes. Contudo, observa-se uma estagnação do número de livros lidos nas restantes semanas de intervenção (cf. Anexo AF). Tendo em conta que a média de livros lidos é de aproximadamente 40 (soma dos livros lidos/ 7 semanas) considera-se que a introdução da "Oficina da Leitura" se revelou um sucesso para alcançar o objetivo definido no PI *fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva*. Ainda concorrendo para este objetivo, podemos observar os dados resultantes dos indicadores de avaliação *reage à leitura, em contexto de sala de aula ou por iniciativa própria* (cf. Figura AF1, Anexo AF) e *reage, escrevendo a opinião acerca do que leu* (cf. Figura AF2, Anexo AF),

em que é possível observar uma evolução semelhante ao indicador analisado anteriormente. Por fim, importa salientar que 63% dos alunos nem sempre *produzem um discurso para partilha de informações e conhecimentos*, ou seja, a sua leitura não se apresenta fluente em todos os casos e as palavras nem sempre são articuladas corretamente. Assim sendo, somente 37% dos alunos conseguem ter uma leitura fluente e articular corretamente as palavras.

No domínio da Comunicação Oral, verifica-se que 67% dos alunos *respondem corretamente a questões orais acerca do texto*, sendo que 29% dos alunos nem sempre se mostraram capazes de o fazer (cf. Figura AG1, Anexo AG). Os restantes alunos (4%) não conseguiram atingir este indicador de avaliação ao longo do período de intervenção.

Relativamente ao domínio do Conhecimento Explícito da Língua, observa-se que 83% dos alunos *manipulam palavras formando femininos/masculinos e singulares/plurais* com sucesso (cf. Figura AH1, Anexo AH). No entanto, 17% dos alunos nem sempre realizam estas atividades com sucesso. Ainda neste domínio, pode-se concluir que 91,7% alunos, conseguem *ordenar corretamente palavras em frases* (cf. Figura AH2, Anexo AH) e que 75% alunos tiveram sucesso ao *dividir corretamente palavras em sílabas* (cf. Figura AH3, Anexo AH). Analisando estes resultados, pode-se afirmar que os alunos mostram ter um desempenho bastante satisfatório na área disciplinar de português.

6.1.2 Estudo do Meio

No que diz respeito à área disciplinar de Estudo do Meio, analisaram-se os temas principais abordados durante o período de intervenção, sendo eles as plantas, os animais e, menos exaustivamente, a água. No que diz respeito à abordagem das plantas, pode-se verificar que 75% alunos conseguiram reconhecer as partes constituintes das plantas (cf. Figura AI1, Anexo AI). No entanto o *reconhecimento das funções das partes constituintes das plantas* não foi tão bem apreendido pelos alunos uma vez que somente 33,3% conseguiram realizar com sucesso este indicador de avaliação, sendo que 58,3% conseguiram, algumas vezes, concretizá-lo (cf. Figura AI1, Anexo AI). Quanto à abordagem dos animais, constata-se que 87,5% dos alunos conseguiram *distinguir animais selvagens de animais domésticos* (cf. Figura AI2, Anexo AI), que 62,5% dos alunos foram capazes de *reconhecer os diferentes tipos de alimentação dos animais* (cf. Figura AI2, Anexo AI) e que 58,3% alunos realizaram o *reconhecimento dos diferentes tipos de revestimento dos animais* com sucesso (cf. Figura AI2, Anexo AI). Ainda no âmbito esta área disciplinar, no que diz concerne à abordagem da água, observa-se que 79,2% dos alunos *reconhece as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza* (cf. Figura AI3, Anexo AI).

Em suma, pode-se afirmar que os alunos dominaram os conteúdos de Estudo do Meio ao longo do período de intervenção. Não obstante, o tema das *plantas* não ficou tão bem assimilado, como foi acima referido.

6.1.3 Matemática

No que diz respeito ao objetivo geral *desenvolver o raciocínio matemático*, analisando os gráficos correspondentes à área disciplinar de Matemática (cf. Figura AJ1, Anexo AJ) pode-se constatar que a evolução dos alunos quanto à “adição e subtração de dois números naturais recorrendo a estratégias de cálculo mental” não terá sido linear uma vez que se detetam colunas ascendentes e descendentes ao longo da semana. No que concerne à resolução de problemas envolvendo situações de juntar e retirar pode-se verificar que a turma, em geral, conseguiu resolvê-los, tendo mais sucesso nos problemas que envolvem situações de juntar (cf. Figura AJ2, Anexo AJ).

6.1.4 Áreas não disciplinares

No que diz respeito às áreas não disciplinares, nomeadamente, Expressão Físico-Motora e Expressão Plástica, pode-se afirmar que, respetivamente à primeira área, 75% dos alunos *cumprem as regras do jogo*, sendo que 13% nem sempre as conseguem cumprir e 12% nunca as cumpriram (cf. Figura AK1, Anexo AK). Quanto à *cooperação com os colegas, para a obtenção de um objetivo em comum*, constata-se que 92% dos alunos atingiram este indicador com sucesso, sendo que somente 4% dos alunos por vezes não cooperam e 4% não cooperam de todo (cf. Figura AK2, Anexo AK). Relativamente ao *deslocamento em corrida com “fintas” e mudanças de direção e de velocidade*, observa-se que 92% dos alunos realizam o indicador de avaliação com sucesso, enquanto 8% dos alunos não conseguem realizá-lo com sucesso (cf. Figura AK3, Anexo AK).

No que diz respeito à área não disciplinar de Expressão Plástica, pode-se observar que todos os alunos foram capazes de alcançar com sucesso os indicadores previamente estabelecidos para as atividades realizadas, sendo que 100% dos discentes conseguiram tanto *construir um mural, utilizando plantas em material reciclável e pequenos textos* como também *pintar, em pequeno grupo, sob o papel de cenário* (cf. Figura AL1, Anexo AL).

6.2 Avaliação do Plano de Intervenção

A avaliação do plano de intervenção será suportada na análise dos indicadores de avaliação relativos aos objetivos gerais do mesmo. Esta avaliação foi realizada de

um modo contínuo, acompanhando todo o percurso de aprendizagem dos alunos. De acordo com Santos (2003, citado por Ferreira, 2007), a “avaliação de competências constitui um processo intencional que se vai realizando na interação do professor com o aluno, no dia-a-dia da sala de aula.” (p. 142). Deste modo, um dos pontos de avaliação do plano incidirá na avaliação contínua do mesmo, sendo portanto, de carácter formativo.

Na Tabela 7, são apresentados os indicadores de avaliação relevantes para cada objetivo.

Tabela 7.
Avaliação dos objetivos gerais do Plano de Trabalho de Turma.

Objetivo Geral	Indicadores de avaliação	Momentos em que se realiza	Técnicas e Instrumentos de avaliação	Intervenientes
Desenvolver a competência ortográfica	O aluno: - Realiza as atividades propostas para a análise de casos de leitura; - Formula conjecturas para a utilização de regras ortográficas.	- Durante a intervenção	- Grelhas de registo de avaliação; - Produtos dos alunos; - Fichas de avaliação sumativa.	- Alunos; - Estagiárias; - Professora cooperante.
Fomentar a Leitura tornando-a fluente e expressiva	O aluno: - Lê textos literários por iniciativa própria; - Ouve a leitura de obras literárias em voz alta; - Reage aos textos que leu e que ouviu, redigindo a sua opinião crítica no Caderno de Leitura.		- Grelhas de registo de avaliação; - Observação direta; - Caderno de Leitura.	
Desenvolver o raciocínio matemático	O aluno: - Resolve tarefas matemáticas inseridas no Cálculo Mental; - Formula estratégias de cálculo para a resolução das tarefas matemáticas; - Comunica as estratégias matemáticas e justifica-as para o grande grupo.		- Grelhas de registo de avaliação; - Produções dos alunos; - Ficha de avaliação sumativa.	
Desenvolver hábitos de trabalho em grupo	O aluno: - Cooperar com o colega, para a obtenção de um objetivo em comum; - Respeita a opinião dos colegas; - Auxilia o colega.		- Grelhas de registo de avaliação; - Observação direta.	

A avaliação que concorreu para o alcance dos objetivos gerais do PI teve como base as rotinas introduzidas pelo grupo de estágio e as fichas propostas ao longo da intervenção. Importa, nesta secção, mencionar a evolução verificada entre a avaliação diagnóstica e a avaliação recolhida durante a intervenção.

Posto isto, no objetivo *desenvolver a competência ortográfica* verificou-se uma progressão significativa desde a avaliação diagnóstica até à avaliação. Ao comparar os dados recolhidos nos dois momentos, conclui-se que houve uma progressão bastante positiva ao nível do desenvolvimento da competência ortográfica. Como se pode observar na Tabela 4, a percentagem média de acerto na avaliação diagnóstica é de 84,6%, enquanto na avaliação final é de 92,9%.

Tabela 4.

Comparação entre avaliação diagnóstica e avaliação final da competência ortográfica

Palavras	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		AVALIAÇÃO FINAL	
	% acerto	% erro	% acerto	% erro
festejar	62,5%	37,5%	75%	25%
galinha	87,5%	12,5%	100%	0%
filhos	83,3%	16,7%	95,8%	4,2%
milho	83,3%	16,7%	95,8%	4,2%
frango	79,2%	20,8%	91,7%	8,3%
peixe	91,7%	8,3%	95,8%	4,2%
crocodilo	70,8%	29,2%	83,3%	16,7%
fruta	62,5%	37,5%	87,5%	12,5%
papagaio	95,8%	4,2%	100%	0%
cima	41,7%	58,3%	66,7%	33,3%
pregos	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%
cordão	95,8%	4,2%	100%	0%
limão	95,8%	4,2%	100%	0%
amanhã	100%	0%	100%	0%
cartões	100%	0%	100%	0%
pulmões	100%	0%	100%	0%
pães	100%	0%	100%	0%
Média	84,6%	15,4%	92,9%	7,1%

Conclui-se, assim, que a descoberta, sistematização e treino dos diferentes casos de leitura ao longo do período de intervenção surtiu resultados positivos no desenvolvimento da competência ortográfica destes alunos, sendo que foi notória a melhoria em todas as palavras, exceto na palavra “pregos”, em se verifica uma estagnação na percentagem de acerto. Através da tabela, pode ainda concluir-se que estes alunos apresentavam mais dificuldades nos casos ainda não trabalhados, que correspondem às primeiras 11 palavras.

As incorreções ortográficas presentes nos textos são sistematizadas na Tabela 5.

Tabela 5

Incorreções ortográficas presentes na avaliação diagnóstica e final

Palavras ⁶	Soluções gráficas propostas
festejar	fejtejar; festesar; ftjar; fextejar
filhos	finhos
milho	minho; miho
frango	frago; carango; fago
peixe	peise;
crocodilo	corcodilo; crucodilo; crocodilo
fruta	frota; feruta
papagaio	papagio
cima	sima
pregos	peregu; pegos

⁶ As palavras que foram contabilizadas como erradas mas a sua ortografia não aparece na tabela, deve-se ao facto dos alunos não terem preenchido os espaços dessas palavras

As incorreções apresentadas podem ser agrupadas em diferentes categorias.. Assim sendo, ocorrem incorreções na representação gráfica dos grupos consonânticos complexos (*br, cr, dr, gr, fr, pr, tr, vr*), nomeadamente, nas palavras *fruta (feruta)* e *pregos (peregu) frango (fago)*, em que é inserida uma vogal entre as duas consoantes (o que poderá corresponder a uma pronúncia da palavra muito pausada e artificial). Para além disso, há casos em que existe uma simplificação do grupo consonântico, através da metátese, como em *crocodilo (corcodilo)*. Neste âmbito, é de notar que alguns alunos poderão ter dificuldades na fonetização de alguns destes grupos consonânticos, o que poderá explicar a dificuldade na sua representação ortográfica.

Um outro exemplo de erro ortográfico detetado diz respeito à confusão entre os dígrafos <lh> e <nh>. Por esta razão, encontram-se as palavras *milho e filhos* representadas como *minho e finho*.

Os ditongos, por sua vez, não constituíram uma dificuldade para a maioria dos alunos. No entanto, houve um caso de um aluno que omitiu a representação gráfica da vogal do ditongo <ai>, escrevendo *papagio* em vez de *papagaio*.

No que respeita à dificuldade em representar graficamente um som que pode ser representado por diferentes grafemas, encontram-se as palavras como *peixe (peise) e festejar (fextejar)*, em que não se representa de forma correta o som [j]. No mesmo sentido, também se regista uma incorreção gráfica na representação do som [s], que pode ser representado com os grafemas <s> e <c>, na grafia apresentada para *cima (Sima)*..

No que concerne ao objetivo *fomentar a leitura tornando-a expressiva e fluente*, também se observam progressões significativas, como foi referido acima (cf. secção 6.2.). Tendo em conta os indicadores definidos para o sucesso deste objetivo, verifica-se uma evolução positiva desde a avaliação diagnóstica em que teciam poucos comentários aos livros lidos/ ouvidos durante a *hora do conto* e a partir do momento em que foi implementada a rotina *oficina da leitura* deu-se uma crescente participação dos alunos no que respeita à sua *opinião acerca do que leu* (cf. Figura AM1, Anexo AM). Tal se deveu também à utilização do *Caderno de Leitura* para esse fim e, uma vez que se constituiu uma rotina semanal, os alunos foram-se apropriando gradualmente dessa tarefa.

O objetivo *desenvolvimento do raciocínio matemático* foi pontuado por oscilações ao longo do período de intervenção. Apesar de na avaliação diagnóstico os alunos os alunos ainda terem bastantes dificuldades na *resolução de problemas que envolvem situações de juntar e retirar* (cf. Anexo AJ), notou-se uma melhoria gradual no que respeita a estes indicadores de avaliação ao longo do período de intervenção (cf. Anexo AJ). O facto de o trabalho nesta área disciplinar ter sido alvo de um apoio mais

individualmente e, em simultâneo, de uma maior partilha de estratégias entre alunos e professor e aluno-aluno, constituiu-se um dos alicerces para o sucesso deste objetivo.

Por fim, quanto ao objetivo geral *desenvolver hábitos de trabalho em grupo* importa referir que não foi possível realizar momentos suficientes de trabalho em grupo que pudesse ser alvo de uma avaliação intensiva. Contudo, dos dados recolhidos ao longo do período de intervenção, pode-se constatar que a maioria dos alunos cooperou com os colegas aquando dos momentos a pares ou em grupo (cf. Anexo AN). Importa referir que com a gradual implementação de momentos em pequeno grupo ao longo do período de intervenção os alunos adaptaram-se à nova metodologia de trabalho, conseguindo *cooperar com o colega, para a obtenção de um objetivo em comum; respeitar a opinião dos colegas e auxiliar o colega* quando este necessitava, como se pode verificar no Anexo AN. De ressaltar que os dados apresentados constituem uma média aritmética da avaliação das competências sociais ao grupo de intervenção ao longo do período de intervenção.

Em suma, considera-se que os objetivos propostos para o PI foram alcançados com sucesso uma vez que se demonstrou uma evolução positiva ao longo da intervenção.

7 CONCLUSÕES

Nesta secção, apresenta-se uma reflexão acerca da prática dos dois estágios realizados no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, que abrangeram um contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico e um contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta reflexão são considerados tanto o crescimento da futura profissional a nível cognitivo, como alguns aspetos relevantes relativamente aos estágios realizados.

No que concerne ao crescimento ao nível do desempenho cognitivo, é de notar que a reflexão acerca da prática levada a cabo ao longo do período de estágio levou à identificação de muitos erros e, conseqüentemente, à tentativa de encontrar soluções para os ultrapassar. Neste sentido, Freire (1997) refere que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (pp. 43-44). Também Alarcão (1996) defende esta máxima quando afirma que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso. Assim, o progresso filiado no pensamento reflexivo, abre a oportunidade de antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenómenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas conseqüências” (p. 54).

Salientando os saberes essenciais retirados desta experiência de estágio, é possível destacar que, independentemente da idade ou contexto, os alunos se sentiram mais motivados nas aulas quando os conteúdos foram transpostos para a realidade, ou seja, quando podiam ver claramente a sua aplicação no dia-a-dia. Como refere Arends (1995), “fazer com que os alunos tenham conhecimento do que vão aprender, ajuda-os a estabelecer a ligação entre uma determinada aula e a sua relevância para as suas próprias vidas” (p. 286).

Considerando em particular cada um dos contextos, é de notar que no 2.º CEB foi possível aprender a gerir o tempo que um professor tem para se apropriar dos conteúdos a lecionar, isto porque o tempo despendido para cada área disciplinar é significativamente mais reduzido do que no 1.º CEB. Ainda nesse contexto, foi possível aprender que o insucesso escolar se deve sobretudo à falta de apoio dos pais na escola e ao desinteresse destes pelos filhos. Nesta perspetiva, é de salientar o impacto dos problemas pessoais na escola, uma vez que os alunos não se conseguem separar as duas vertentes. Nestes contextos, mais do que a transmissão de conteúdos inscritos no currículo, é fundamental acompanhar os alunos de perto, ouvi-los, inculcar-lhes valores, para se tornem cidadãos exemplares.

Quanto ao contexto de 1.º CEB, o apoio incondicional da orientadora cooperante foi essencial, uma vez que foram dados conselhos de dinamização da aula, de apropriação dos conteúdos e de fontes de pesquisa que serão muito úteis no futuro..

Importa ainda realçar que o trabalho desenvolvido se pautou pela responsabilidade e pelo empenhamento. Desta forma, estabeleceu-se uma relação bastante saudável com os alunos, assente em valores como o respeito, a cooperação e a responsabilidade.

No entanto, haverá sempre aspetos a melhorar. Um dos aspetos mais inquietantes foi o desconhecimento de conteúdos que tinham de ser abordados, sobretudo no 2.º CEB, tendo sido necessário recorrer a várias fontes para os estudar. Neste caso, as avaliações feitas pelas orientadoras cooperantes e pelas supervisoras foram essenciais para a reflexão sobre esta questão.

Concluído este percurso, são muitos os ensinamentos que ficam e que serão utilizados para a construção de uma carreira de sucesso. Para o efeito, será necessário continuar a refletir sobre a prática ao longo dos anos, pois, como refere Estrela (2001), “a reflexão sobre a prática pedagógica é o ponto de partida . . . para refletir, para detetar necessidades, para investigar, para teorizar, para modificar, voltando a investigar” (p. 130).

REFERÊNCIAS

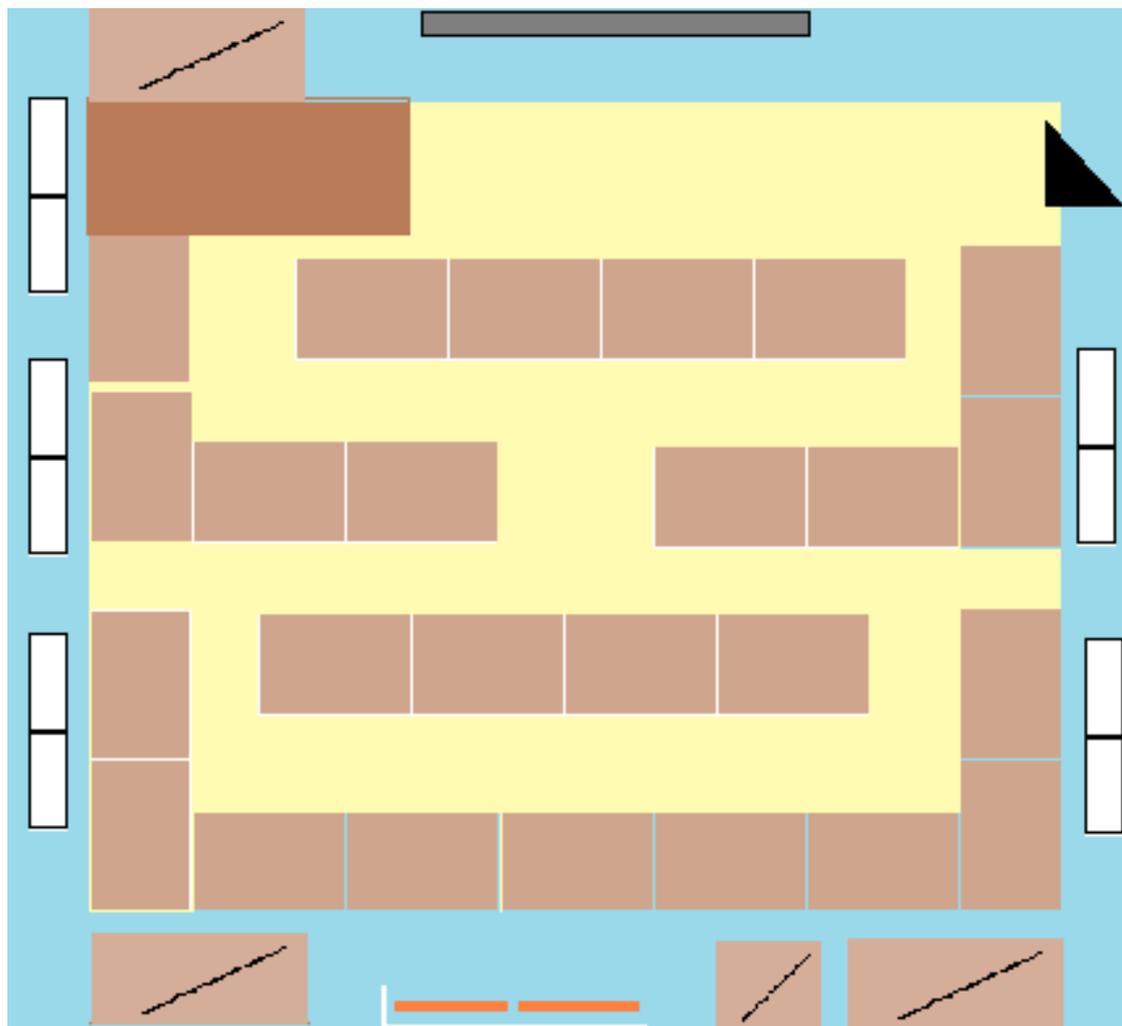
- Abreu, M. (2006). O tempo de estudo autónomo na aprendizagem da língua estrangeira: Treinar, consolidar, aprofundar conhecimentos e competências. *Escola Moderna*, 27, 38-51.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ballester, M. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed editores.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições ASA.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I & Pimentel T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía* (4.ª edição). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Conselho Nacional de Educação. (1994). *A avaliação dos alunos da educação e do ensino secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, *Diário da República n.º236 – II série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, *Diário da República n.º166 – I série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, *Diário da República n.º 4 – I série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, *Diário da República n.º 131/13 – I série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jorm, A. F. (1985). *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto: Porto Alegre.
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: LIDEL.
- Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança). Consultada em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/76/50>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 1, 77-98.
- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar, *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (s.p.). Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico – a visão das crianças e pais*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco). Consultada em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20para%20casa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20a%20vis%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf>

- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-24.
- Santos, L. (2002). Autoavaliação regulada – porquê, o quê e como?, *Avaliação das aprendizagens – Das conceções às práticas* (s.p.). Ministério da Educação: Departamento do Ensino Básico.
- Serra, F. (2012). *A linguagem como instrumento de mediação na construção interativa de significados científicos no 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23914/1/Filipa%20Cristiana%20Azevedo%20Serra.pdf>
- Silva, M. (2011). Revista Lusófona de Educação. *Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola*, 19, 119-134.
- Sousa, O. (2014). Educação e Formação. *O ditado como estratégia de aprendizagem*, 9, 116-127.
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências – Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO A. Planta da Sala de Aula



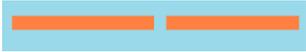
Símbolo	Legenda	Símbolo	Legenda
	Mesa dos alunos		Armários
	Secretária da professora		Mesas de apoio (Ficheiros do PIT)
	Janelas		Porta
	Quadro interativo		

Figura A1. Planta da sala de aula do contexto de estágio do 1.º CEB e respetiva legenda.

ANEXO B. Palavras e textos para cada uma das letras do alfabeto



Figura B1. Palavras e textos relacionados com as letras do alfabeto português (B, D, L, P, S e T).

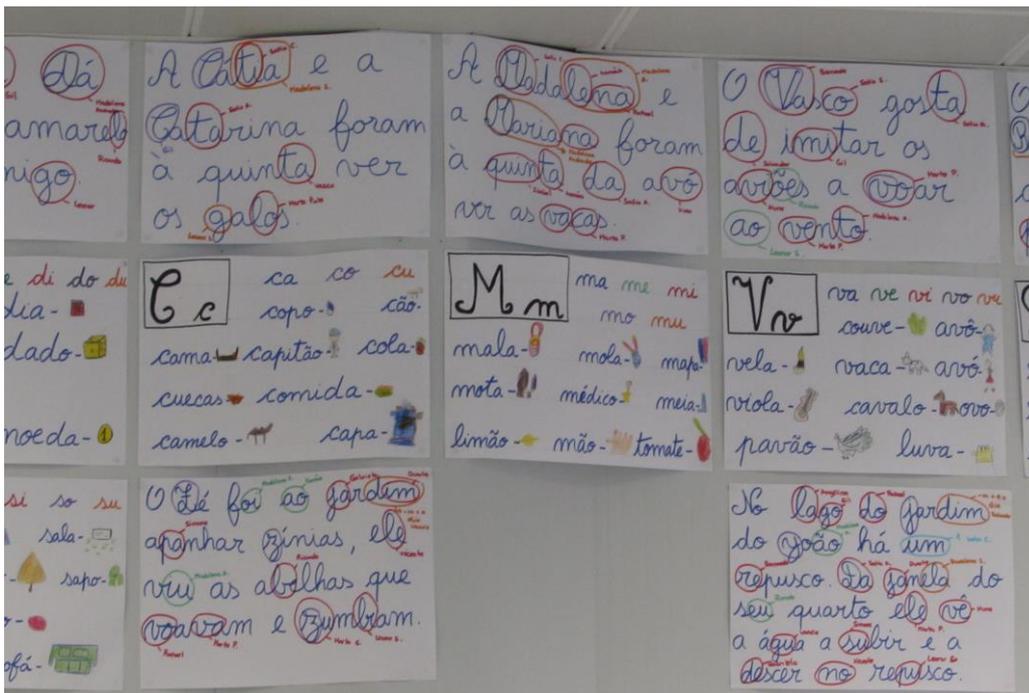


Figura B2. Palavras e textos relacionados com as letras do alfabeto português (C, M e V).

Anexo D. Mapa de registo do *Clube da Leitura*

The image shows three overlapping registration maps for the 'Clube da Leitura'. Each map tracks the reading progress of different students across a list of books. The books listed include titles like 'O sapo e um boneco', 'História do rei burro e da princesa palavra', 'Como, como caboclinha', 'O cavaleiro Paulinho', 'A pequena barata', 'A beta adormecida e os 3 porquinhos', 'A lebre e a tartaruga', 'A história de uma noiva', 'Canta à esquerda', 'Apalancados', 'Os ratinhos tapatinhos', 'A Caraculhada e o João Bafão', 'A charada de Bicharada', 'A galinha dos ovos de ouro', 'O corvo e a raposa', 'A Beta adormecida', 'Um livro muito', 'A raposa e a cegonha', 'A flor do campo', 'Mendicário maluco', 'O rato do moinho', and 'Pedro e os lobos amigos'. The students tracked include Angelina, Bernardo, Duarte, Gabriela, Gá, Leonor S., Madalena S., Rafael, Leonor C., Madalena A., Mariana, Maria P., Maria G., Nelson, Nuno, and Rafael. Colored boxes with crosses indicate when a student has read a book.

Figura D1. Mapa de registo da rotina "Clube da Leitura"

Nota: Os alunos têm uma semana para ler o livro escolhido e quando devolvem o livro à caixa do *Clube da Leitura* pintam o retângulo que contém a cruz.

Anexo E. Mesa do Português

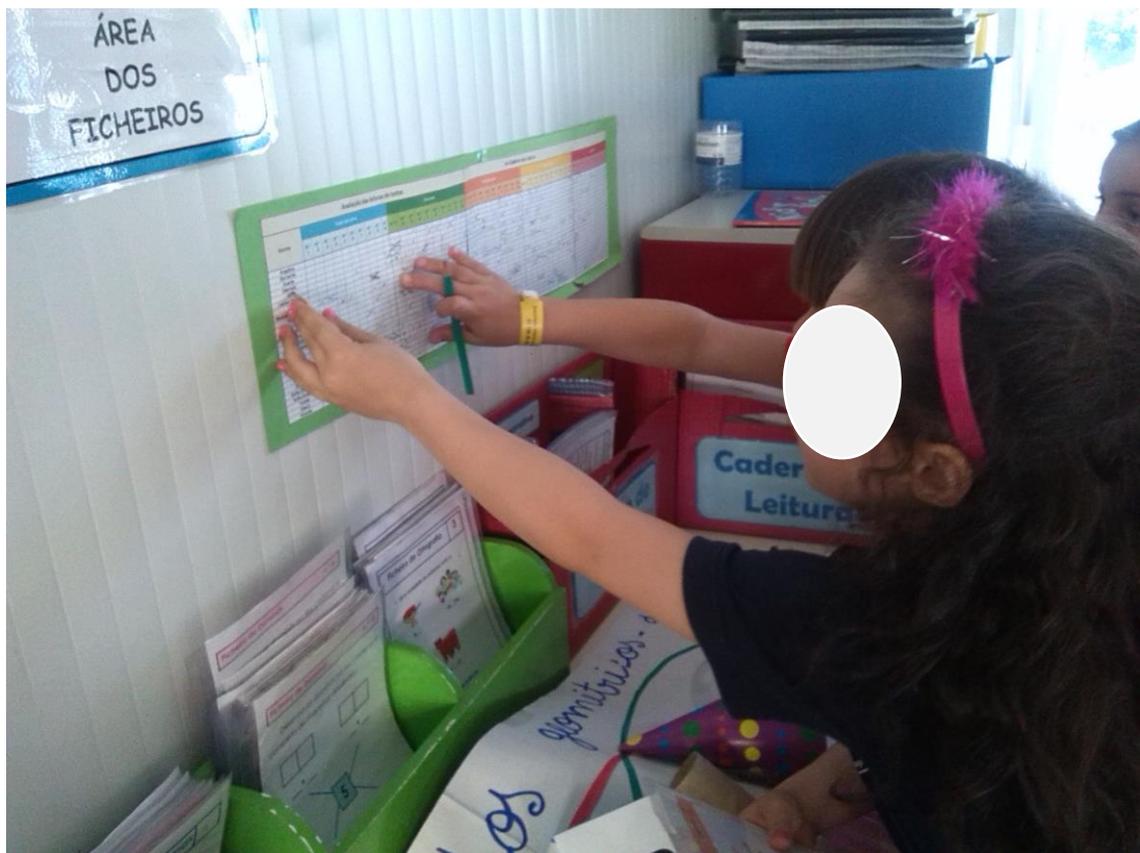


Figura E1. Área dos Ficheiros de Português para serem realizados durante o TEA.

Anexo F. Agenda Semanal

Horário do 3.º Período – 1.º Ano de escolaridade				Horário de Entrada: 8h30min
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Avaliação do PIT Tarefas Data Matemática – Fichas do manual	Tarefas Data Apresentação de Produções Matemática – Cálculo Mental	Tarefas Data Apresentação de Produções Matemática – Problema da Semana	Tarefas Data Apresentação de Produções Matemática – Comunicar o Problema da Semana	Tarefas Data Apresentação de Produções Matemática – Novo conteúdo ou sistematização
Lanche da manhã (10h30 – 11h)				
Matemática Estudo do Meio TEA	Estudo do Meio <u>Teatro (11h15)</u> TEA Português – Oficina da Escrita	Estudo do Meio <u>Expressão físico-motora (12h15)</u>	Português – Lista de regras e palavras (Trabalho de texto) <u>Inglês (12h15)</u>	Trabalho de casa/ Clube da Leitura <u>Expressão físico-motora (11h15)</u> Português – Fichas do livro de leitura (Trabalho de texto)
Almoço (13h – 14h)				
Português – Oficina da Ortografia <u>Ciências</u> Português – Oficina de Leitura	Hora do Conto <u>Inglês</u>	Português – Descobertas e Expansão (Trabalho de Texto) TEA Trabalho de casa/ Hora do Conto	<u>Artes</u> <u>Música</u>	Hora do Conto TEA Conselho de Turma
16h	14h15	16h	15h30	15h30

Figura F1. Modelo esquemático da agenda semanal da turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Anexo G. Plano do dia

PLANO DO DIA

Plano do dia

Associação Infância de Ageres
1980
Educar para a vida

Data: 13 / 3 / 2015

O que vamos fazer	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• tarefas• Data / Nome / Plano do dia• Ap. projeto mercas• trabalho de texto• Ginástica• Matemática• tpe• tea (avulter)• Conselho de turma	

Código:

Trabalhámos bem

Podíamos trabalhar melhor

Não trabalhámos

Observações:

Figura G1. Plano do dia 13 de março de 2015 realizado no contexto de estágio de uma turma de 1.º ano de escolaridade.

Anexo H. Exemplo de propostas de tarefas para a produção escrita a pares

Escrevo a pares...

1. Lê a história e completa. Ilustra a tua história.

O coelho da Páscoa

Era uma vez um coelho da Páscoa que vivia numa terra de doces. O coelho da Páscoa era azul e branco. Ele comia muitos doces e na Páscoa dava doces a todos os meninos e meninas.

Um dia acordou e viu que tinha _____

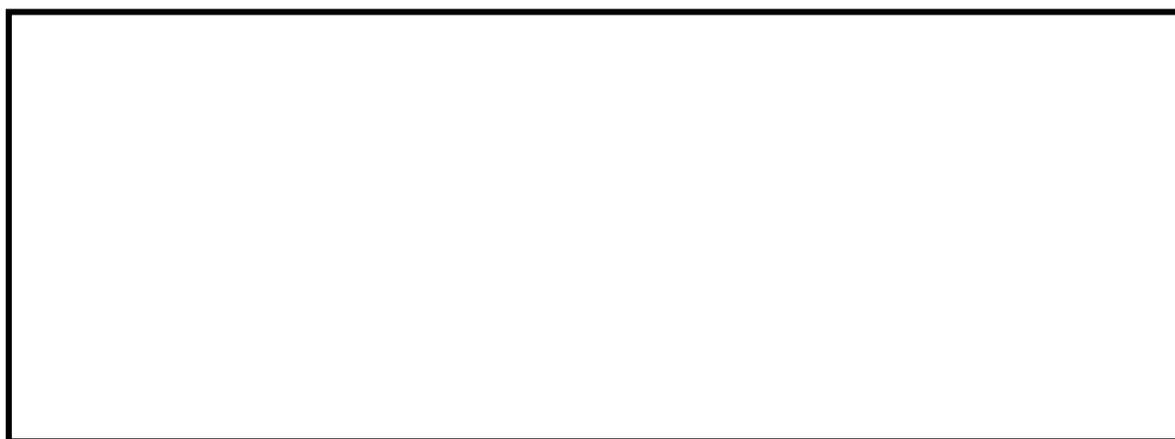


Figura H1. Exemplo de uma proposta da continuação de uma história.

Escrevo sozinho...

1. Durante a Hora do Conto, ouviste a história “O Pássaro da Alma”, de Michal Snunit.

1.1. Escreve, por palavras tuas, o que para ti significa o sentimento

Não te esqueças de dar um título e de ilustrar o teu Pássaro da Alma!

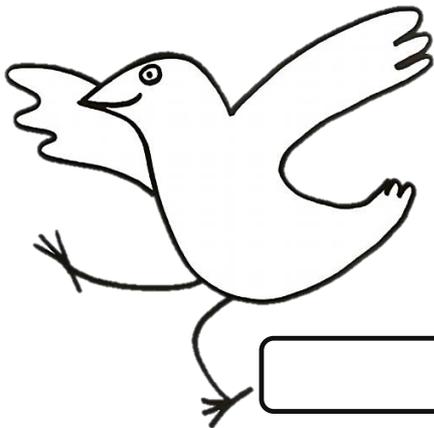


Figura H2. Exemplo de uma proposta de um texto de opinião.

Anexo I. Diário de Turma

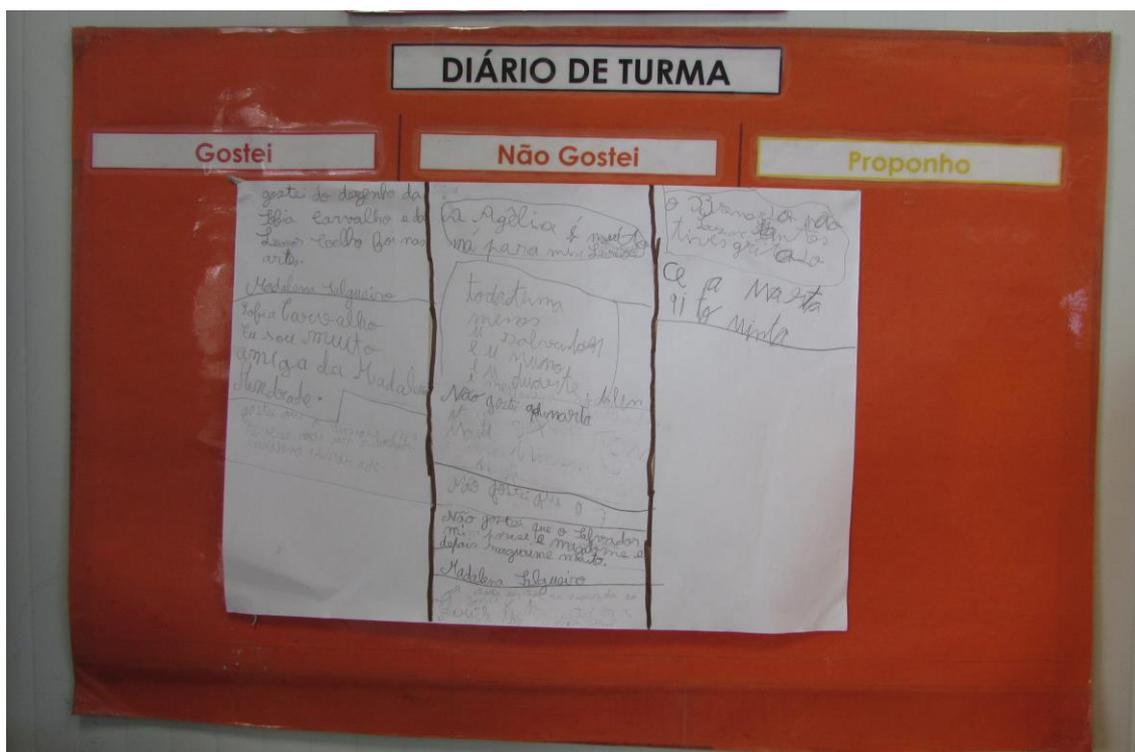


Figura 11. Diário de Turma.

Nota: Neste diário são anotados os assuntos discutidos no Conselho de Turma. Este Diário é renovado semanalmente.

Anexo J. Folha de registo do Plano Individual de Trabalho (PIT)

Plano Individual de Trabalho (P.I.T) nº 5

Nome: [redacted] Semana de: 23 / 2 / 2015 a 27 / 2 / 2015

O que penso fazer :	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	TOTAL
Escrita						0
Leitura de textos						0
1 2 3 Mesa Matemática	X	✓				1
ABC Mesa do Português	X					0
Manuais	X	✓		X LP 11		1
Biblioteca						0
Ditado a pares						0
Ficheiros				✓		1
Puzzles						0
Aprender no E.E.						0
Total	2	0	1	0	0	

ASSOCIAÇÃO INFANTE DE SAGRES - Rua Azevedo Neves - 1600-015 LISBOA
geral@associacaoinfantedesagres.pt - tel: 217265940

HO2.25 V1 28 Jan 15

Figura J1. Primeira parte da folha de registo do PIT preenchida por um aluno do 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	TOTAL
Trabalho com a professora :						
Trabalho coletivo:	X	X	X	X	X	

A MINHA AVALIAÇÃO: Trabalhei bem Trabalhei pouco

Podia ter trabalhado mais Podia ter trabalhado melhor *podia ter trabalhado melhor porque tem a atenção dos outros e não se distraía.*

A minha tarefa é: *trabalhar no livro com o Professor e com o Pai.*

Cumpri bem Podia ter cumprido melhor

Sugestões dos colegas e da professora: *Concordamos contigo. Este Pit era de 2 semanas e tu conseguias trabalhar mais! De volta P. Força!*

Opinião dos pais: *[redacted]*

ASSOCIAÇÃO INFANTE DE SAGRES - Rua Azevedo Neves - 1600-015 LISBOA
geral@associacaoinfantedesagres.pt - tel: 217265940

HO2.25 V1 28 Jan 15

Figura J2. Segunda parte da folha de registo do PIT preenchida por um aluno do 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Anexo K. Grelha de avaliação referente à ficha de avaliação sumativa de Matemática (2.º Período)

Tabela K1.

Dados recolhidos para avaliação diagnóstica referente à área disciplinar de Matemática numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015). Alunos de 1 a 13.

Matemática													
Descritores de desempenho	Número e nomes dos alunos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG
NÚMEROS E OPERAÇÕES													
Números naturais													
Realiza contagens progressivas de 1 em 1.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza contagens progressivas de 2 em 2.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza contagens progressivas de 3 em 3.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza contagens progressivas de 5 em 5.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza contagens progressivas de 10 em 10.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Sistema de numeração decimal													
Designa dez unidades por uma dezena.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Designa cinco unidades por meia dezena.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Decompõe números naturais em dezenas e unidades.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Lê e representa qualquer número natural até 100.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>» para comparar dois números naturais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconhece números pares.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconhece números ímpares.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coloca números por ordem crescente.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coloca números por ordem decrescente.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Adição e subtração													
Efetua adições envolvendo números naturais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Efetua subtrações envolvendo números naturais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resolve corretamente problemas envolvendo situações de juntar.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Resolve corretamente problemas envolvendo situações de retirar.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
GEOMETRIA E MEDIDA													
Localização e orientação no espaço													

Representa figuras simétricas no plano.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Traça eixos de simetria numa figura, no plano.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Com ajuda
ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS													
Representa graficamente elementos em diagramas de Venn.	Sim	Não sabe apenas 1	Com ajuda	Com ajuda	Não	Não observado	Sim	Não	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim
Recolhe e regista dados utilizando gráficos de pontos.	Sim	Sim	Com ajuda	Sim	Não	Não observado	Sim	Sim	Sim	Com ajuda	Não sabe apenas 1	Sim	Sim

Legenda:

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	--	---	---

Tabela K1.

Dados recolhidos para avaliação diagnóstica referente à área disciplinar de Matemática numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015). Alunos de 14 a 25.

Descritores de desempenho	Número e nomes dos alunos												
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
	NC7	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
NÚMEROS E OPERAÇÕES													
Números naturais													
Realiza contagens progressivas de 1 em 1.													
Realiza contagens progressivas de 2 em 2.													
Realiza contagens progressivas de 3 em 3.													
Realiza contagens progressivas de 5 em 5.													
Realiza contagens progressivas de 10 em 10.													
Sistema de numeração decimal													
Designa dez unidades por uma dezena.													
Designa cinco unidades por meia dezena.													
Decompõe números naturais em dezenas e unidades.													
Lê e representa números naturais até 100.													
Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>» para comparar dois números naturais.													
Reconhece números pares.													
Reconhece números ímpares.													
Coloca números por ordem crescente.													
Coloca números por ordem decrescente.													
Adição e subtração													
Efetua adições envolvendo números naturais.													
Efetua subtrações envolvendo números naturais.													
Resolve corretamente problemas envolvendo situações de juntar.													
Resolve corretamente problemas envolvendo situações de retirar.													
GEOMETRIA E MEDIDA													
Representa figuras simétricas no plano.													
Traça eixos de simetria numa figura, no plano.													
ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS													
Representa graficamente elementos em diagramas de Venn.													
Recolhe e regista dados utilizando gráficos de pontos.													

Anexo L. Grelha de avaliação dos cadernos dos alunos no âmbito de Matemática

Tabela L1.

Dados recolhidos dos cadernos diários para avaliação diagnóstica referente à área disciplinar de Matemática numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Matemática																									
Descritores de desempenho	Número e nomes dos alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13												
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	M	P	MG											
NÚMEROS E OPERAÇÕES																									
Números naturais																									
Realiza contagens progressivas de 1 em 1.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	M	P	S	S	M
Realiza contagens progressivas de 2 em 2.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	P	S	S	S
Realiza contagens progressivas de 5 em 5.	M	S	S	S	S	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	S	S	N	N	S	M	S
Realiza contagens progressivas de 10 em 10.	M	S	S	M	P	M	S	S	S	M	M	S	M	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	S	S
Realiza contagens regressivas de 1 em 1.	S	S	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	S	S
Realiza contagens regressivas de 2 em 2.	N	S	M	S	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P	P	S	S	S
Realiza contagens regressivas de 5 em 5.	M	S	S	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	S	S	N	P	S	S	S
Sistema de numeração decimal																									
Designa dez unidades por uma dezena.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Decompõe naturais por dezenas e unidades.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P	S	P	S	S	P	S	M	S	S	S	S	S	S	S	S
Lê e representa qualquer número natural até 100.	M	S	S	S	M	S	S	S	M	S	M	S	M	S	M	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>» para comparar dois números naturais.		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			S		S				M	S	S		S														
Reconhece números pares e ímpares.	P	N	S	S	S	S	S	S	S	M	N			S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	M	M												
Coloca números por ordem crescente.		S	S	S	S	S	S	S	P	N				S		S			S	S		S		P	S													
Coloca números por ordem decrescente.		M	S	S	S	M	S	S	P	N				S		S			S	N		P	S		M	S												
Adição e subtração																																						
Efetua adições envolvendo números naturais.		S	S	S	P	M	S	S	S	S				S		S			M					S	S													
Efetua subtrações envolvendo números naturais.		S	S	M	S	M	S	S	S	M				S		M								S		M												
Comunica a utilização de estratégias para a resolução de cálculo mental.		P	S	M	S	S	S	S	M	M				M	S	S	S	S					S	S	M	P												
Resolve corretamente problemas de um passo envolvendo operações de juntar.		S	N	S	S	S	N	N	S	S	N	N	S	N					N	S			S	N	S	S	N	N	S	N	N	N				S	N	N
Localização e orientação no espaço																																						
Efetuar representações de pontos alinhados.		S	S	S	S	S	P	S	S	S				S	S	S	S	S	N			S	S	S	S	M	P											
Medir o tempo																																						
Utiliza corretamente os termos “dia”, “semana”, “mês” e “ano”.	P	M	S	S	S	P	S	S	S	M				S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			
Conhece o nome dos dias da semana e dos meses do ano.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S				S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		

Matemática													
Descritores de desempenho	Número e nomes dos alunos												
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	

	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ												
NÚMEROS E OPERAÇÕES																								
Números naturais																								
Realiza contagens progressivas de 1 em 1.	S		S	S	S	S		S		S	S	S		S		S		S		S	S	S		
Realiza contagens progressivas de 2 em 2.	S	P	S	S	M	S		S		S	S	S		S		S		M		P		S	S	S
Realiza contagens progressivas de 5 em 5.	S	P	S	S	S	N		S		S	M	M	N	M		M		S		S		S	P	S
Realiza contagens progressivas de 10 em 10.	N	P	S	S	N	N				M	S	S		S		S		P		S		S	S	N
Realiza contagens regressivas de 1 em 1.		M	S	S	M	M				S	S	S						S		S				S
Realiza contagens regressivas de 2 em 2.		N	S	S	S	M				S	M	S						M		M				S
Realiza contagens regressivas de 5 em 5.			S	S	S	S				P	M	S						M		S				S
Sistema de numeração decimal																								
Designa dez unidades por uma dezena.	M		S		S		S		S		S		S		S		S		S		S		M	
Decompõe naturais por dezenas e unidades.	S	S	S	S		P	S	S	S	S		S		M	M	S		S	S	S		S	M	S
Lê e representa qualquer número natural até 100.	M	S	S	S		S	S	S	M	M		S		S	S	S	S	S	S	P	S	S	P	P
Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>» para comparar dois números naturais.	S	S	S	S		M	S		S	S		S		S	S	S		S	M	S	S	S		M
Reconhece números pares e ímpares.	P	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	M	P	P	S	S	N	P
Coloca números por ordem crescente.		S	S	S		S	S			S	M	S		S		S			S			S		S
Coloca números por ordem decrescente.		S	S	S		S	S			S	S	N		S		S			S	S		N		N
Adição e subtração																								

Efetua adições envolvendo números naturais.			M	S	S		S	S			S		S		S		S		M	M	S	S	S		M																		
Efetua subtrações envolvendo números naturais.			M	M	S		P	S			S		M		M		M		P	M	P	S	S		M																		
Comunica a utilização de estratégias para a resolução de cálculo mental.				S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	S	S	M	S	M	N	N	S	S	P	P																		
Resolve corretamente problemas de um passo envolvendo operações de juntar.	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N								S								N	N	S	S	S	N	N	N	S	S	S
GEOMETRIA E MEDIDA																																											
Localização e orientação no espaço																																											
Efetuar representações de pontos alinhados.	N		S	S	S	S	N		S		S		S		S					S	N		S	S	S	S																	
Medir o tempo																																											
Utiliza corretamente os termos “dia”, “semana”, “mês” e “ano”.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P	M	S	S	M	P																		
Conhece o nome dos dias da semana e dos meses do ano.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	M	M																			

Legenda: S – Sim M – Muitas vezes P- Poucas vezes N - Não

Anexo M. Questionário sobre os interesses da turma

Questionário Inicial

Nome: _____	Data: _____
-------------	-------------

1. Qual a área que mais gostas de trabalhar? (Assinala com um **X** o que preferes)

Português	Matemática	Estudo do Meio

1.1. Porquê?

2. Tenho dificuldades a... (Assinala com um **X** a área que tens dificuldades)

Português	Matemática	Estudo do Meio

2.1. Porquê?

3. Como gostas mais de fazer as atividades? (Assinala com um **X** o que preferes)

Sozinho/ Individual	Pares	Grupo

4. Quais as atividades que mais gostas? (Assinala com um **X** as **2** que preferes)

Escrever/ Ler	Atividades de matemática	Desenhar/pintar	Outra. Qual?

5. Se fizesses um trabalho com a turma, gostavas que fosse sobre que tema? O que gostavas de descobrir?

Anexo N. Análise do questionário sobre os interesses da turma

Tabela N1.

Análise dos inquéritos realizados sobre os gostos e interesses de uma turma de 1.º ano escolaridade (2014-2015).

Nome/ Questã o	1			2			3			4				5				
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Português	Matemática	Estudo do Meio	Sozinho	Pares	Grupo	Ler	Escrever	Atv. De matemática	Desenhar/ Pintar	Outra	Animais	Plantas	Corpo humano	Outro
BS		■				■			■			■	■					
DM		■		■					■			■		Ensino estruturado	■			
GC		■		■					■			■				■		Como nascem?
GH		■				■			■			■		Não especificou				Pedras valiosas; cristais; oceanos; rios; riachos; lagoas; mares; cascatas.
LS			■	■					■			■						Ler livros novos
LB																		
MS		■		■					■	■		■				■		Como a semente nasce?
IF		■		■					■			■				■		
LC		■		■			■					■	■		■			Funcionamento do coração
MA	■				■				■	■					■			O que comem?
MC			■	■					■			■			■			Onde vivem?
MP		■		■					■			■	■			■		Como nascem?
MG		■		■					■			■	■			■		As flores
NC			■		■				■	■				Música				Ler livros
NF		■				■			■			■	■		■			

RF			Facilidades	Dificuldades			Interesses						Ginástica			Interesses	
RS		Facilidades			Dificuldades		Interesses		Interesses		Interesses				Interesses		Desporto
SM			Facilidades	Dificuldades			Interesses		Interesses		Interesses						
SN		Facilidades		Dificuldades			Interesses			Interesses		Interesses			Interesses		
SC			Facilidades		Dificuldades			Interesses	Interesses			Interesses					Como são feitas as cores?
SA		Facilidades			Dificuldades			Interesses	Interesses			Interesses					Natureza
TR		Facilidades		Dificuldades			Interesses					Interesses			Ginástica		Almas?
VL		Facilidades		Dificuldades			Interesses		Interesses		Interesses					Interesses	Paisagens
VB		Facilidades		Dificuldades			Interesses		Interesses		Interesses					Interesses	Como se alimentam?
AZ		Facilidades		Dificuldades			Interesses		Interesses			Interesses					

Legenda:

 Facilidades

 Interesses

 Dificuldades

 Não observado

Anexo O - Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Português – CEL

Tabela O1.

Dados recolhidos dos cadernos diários e testes diagnósticos para avaliação diagnóstica referente à área disciplinar de Português numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Descritores de desempenho		Conhecimento explícito da língua (CEL)																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Explicita regras e procedimentos:	Divide a palavra por sílabas.	Às vezes	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Não observado	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Não sabe apenas 1	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes
	Estabelece correspondência entre som e letra.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Identifica e aplica a noção de fronteira de palavra.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Explicita regras ortográficas	R ou rr	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim
	S ou ss	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Não observado	Não sabe apenas 1	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Às vezes	Não sabe apenas 1	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sabe apenas 1	Às vezes
Manipula palavras e observa os efeitos produzidos:	Forma femininos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes
	Forma masculinos.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Forma singulares.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Forma plurais.	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Legenda:

	Sim		Não sabe apenas 1		Algumas vezes		Às vezes		Não		Não observado
---	-----	---	-------------------	---	---------------	--	----------	---	-----	---	---------------

Tabela O2.

Dados recolhidos dos cadernos diários e testes diagnósticos para avaliação diagnóstica referente à área disciplinar de Português numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Divisão silábica																									
Descritores de desempenho	Números e nomes dos alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Divide corretamente a palavra por sílabas.	1	6	4	2	7		2	9	9	4	12	9	8		7	9	2	5	6	4	4	12	9	8	12

Legenda:

- 1 - Divisão silábica errada
- 2 - Divisão silábica errada
- 3 - Divisão silábica errada
- 4 - Divisão silábica errada
- 5 - Divisão silábica errada
- 6 - Divisão silábica errada
- 7 - Divisão silábica errada
- 8 - Divisão silábica errada
- 9 - Divisão silábica errada
- 10 - Divisão silábica errada
- 11 - Divisão silábica errada
- 12 - Divisão silábica errada

Anexo P. Grelha de avaliação por observação direta aos alunos no âmbito do Português – Leitura

Tabela P1.

Dados recolhidos dos cadernos diários e testes diagnósticos para avaliação diagnóstica da leitura numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Leitura																									
Descritores de desempenho	Números e nomes dos alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Lê, respeitando a direccionalidade da escrita.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim													
Lê, de forma audível.	Sim	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Não	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Lê, de forma fluente.	Sim	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim													
Lê pequenos textos, de acordo com orientações previamente estabelecidas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim													
Autocorrige-se quando se engana.	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Não observado	Não	Não	Às vezes	Não	Não	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Não
Responde a perguntas simples sobre o que leu.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Não sabe apenas 1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim												
Identifica o título de um texto.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim													
Lê, por iniciativa própria, livros do seu interesse pessoal.	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado

Legenda:



Sim



Não sabe apenas 1



Algumas vezes



Às vezes



Não



Não observado

Anexo Q. Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Português – Escrita

Tabela Q1.

Dados recolhidos dos cadernos diários e testes diagnósticos para avaliação da escrita numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Descritores de desempenho		Escrita																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ
Escreve, respeitando a direcionalidade da escrita.																										
Escreve corretamente as representações ortográficas																										
Escreve de forma legível.																										
Constrói frases.	Com pontuação		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X
	Sem pontuação	X							X								X		X			X			X	
Escreve pequenos textos.																										
Utiliza corretamente as maiúsculas.																										
Utiliza o ponto final no final de uma frase.																										
Redige, por escrito, respostas a atividades de leitura.	Identifica o autor																									
	Identifica o n.º de frases do texto																									
	Distingue frase de palavra																									

Legenda:



Sim



Não sabe apenas
1



Com ajuda



Às vezes



Não



Não observado

Anexo R. Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Português – Expressão Oral

Tabela R1.

Dados recolhidos dos cadernos diários e testes diagnósticos para avaliação diagnóstica da expressão oral numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Descritores de desempenho		Expressão oral																									
		Números e nomes dos alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
		BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
Presta atenção ao que ouve de modo a tornar possível:	Identifica palavras desconhecidas.	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Não observado	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Não	Não	Não	Não	Às vezes	Não	Não
	Associa palavras ao seu significado.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não
	Responde a questões acerca do que ouviu.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Reconta histórias.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim										

Legenda:

	Sim		Não sabe apenas 1		Com ajuda		Às vezes		Não		Não observado
---	-----	---	-------------------	---	-----------	--	----------	---	-----	---	---------------

Anexo S. Grelha de avaliação dos testes diagnósticos e dos cadernos no âmbito do Estudo do Meio

Tabela S1.
 Dados recolhidos dos cadernos diários e testes diagnósticos para avaliação diagnóstica referente à área disciplinar de Estudo do Meio numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

		Estudo do Meio																										
Blocos	Descritores de desempenho		Números e nomes dos alunos																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
			BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
Bloco 1	1.A sua identificação	Conhecer nome próprio	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
		Conhecer apelido	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	4.A saúde do seu corpo	Conhecer e aplicar as normas de higiene do corpo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Conhecer e aplicar as normas de higiene alimentar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	5.A segurança do corpo	Conhecer e aplicar normas de prevenção de acidentes domésticos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		6.O seu passado próximo	Reconhecer unidades de tempo: dia e semana	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	- Nomear os dias da semana		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reconhecer datas e factos		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Bloco 2	1.Os membros da sua família	Estabelecer relações de parentesco	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Anexo T. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Dramática

Tabela T1.

Dados recolhidos através de uma atividade realizada no âmbito da Expressão Dramática numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO DRAMÁTICA																									
		Números e nomes dos alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
		B N	D M	G C	G H	L S	L B	M S	I F	L C	M A	M C	M P	M G	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z	
Voz	Explora a emissão sonora fazendo variar a velocidade da voz.	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo									
Espaço	Explora o espaço circundante.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Orienta-se no espaço a partir de referências visuais.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Linguagem não-verbal	Reage espontaneamente, por movimentos a gestos e atitudes.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Linguagem verbal e gestual	Improvisar palavras, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa em interação com o outro.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:

	Sim		Não sabe apenas 1		Com ajuda		Às vezes		Não		Não observado
---	-----	---	-------------------	---	-----------	--	----------	---	-----	---	---------------

Anexo U. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Plástica

Tabela U1.

Dados recolhidos através de uma atividade realizada no âmbito da Expressão Plástica numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO PLÁSTICA																								
		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		B	D	G	G	L	L	M	I	L	M	M	M	N	N	R	R	S	S	S	S	T	V	V	A	
		S	M	C	H	S	B	S	F	C	A	C	P	G	C	F	F	S	M	N	C	A	R	L	B	Z
Desenho	Desenha, explorando a técnica dos lápis de cor.	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não	Sim	Sim	
	Ilustra de forma pessoal	Às vezes	Não	Às vezes	Não	Sim	Não observado	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	
Recorte e colagem	Faz composições colando materiais cortados.	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Não observado	Sim	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Não observado	Sim	Não observado	Não observado	Sim	
	Recorta o papel corretamente.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não observado	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim	Não	Às vezes

Legenda:

 Sim	 Não sabe apenas 1	 Com ajuda	 Às vezes	 Não	 Não observado
---	---	---	---	---	---

Anexo V. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Musical

Tabela V1.

Dados recolhidos através de uma atividade realizada no âmbito da Expressão Musical numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Descritores de desempenho		EXPRESSÃO MUSICAL																									
		Números e nomes dos alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
		BN	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	M A	MC	MP	MG	NC	N F	RF	RS	S M	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
Voz	Canta canções.																										
	Experimenta sons vocais.																										
Corpo	Acompanha canções com gestos e percussão corporal.																										
	Associa movimentos a: pulsação.																										
Desenvolvimento auditivo	Identifica sons isolados: do meio e da natureza.																										
Representação do som	Identifica símbolos de leitura e escrita musical.																										
	Utiliza símbolos de leitura e escrita musical.																										

Legenda:

	Sim		Não sabe apenas 1		Com ajuda		Às vezes		Não		Não observado
---	-----	---	-------------------	---	-----------	--	----------	---	-----	---	---------------

Anexo W. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito da Expressão Físico-Motora

Tabela W1.

Dados recolhidos através de uma atividade realizada no âmbito da Expressão Físico-Motora numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

		EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA																								
Descritores de desempenho		Números e nomes dos alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
		B S	D M	G C	G H	L S	L B	M S	I F	L C	M A	M C	M P	M G	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z
Desloca- mentos e equilíbrio	Transpõe obstáculos sucessivos, colocados a distâncias irregulares.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Cinza	Verde																		
	Salta sobre obstáculos, com receção equilibrada no solo.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Cinza	Verde																		
Percurso na natureza	Realiza um percurso com o acompanhamento de um colega.	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde																			
	Orienta o colega durante o percurso, mantendo a perceção da direcção do ponto de partida e de chegada.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda:

	Sim		Não sabe apenas 1		Com ajuda		Às vezes		Não		Não observado
---	-----	---	-------------------	---	-----------	--	----------	---	-----	---	---------------

⁸ Devido a este aluno ter paralisia cerebral, as suas indicações (através de gestos) eram dadas por outro colega.

Anexo X. Grelha de avaliação através da observação direta no âmbito das Competências Sociais

Tabela X1.

Dados sobre as competências sociais recolhidos ao longo do período de observação numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Grelha de registo de observação: comportamentos e atitudes																											
Data: 9 a 20 de março de 2015 – Observação do contexto																											
Indicadores	N.º		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	Nome		B S	D M	G C	G H	L S	L B	M S	IF	L C	MA	M C	M P	MG	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z
Autonomia	Realiza o trabalho	Sozinho	X	X		X			X		X	X		X	X		X		X	X	X		X	X	X		
		Com ajuda	Professor			X	X				X			X			X		X								X
	Colegas																					X					
Apreciação ao nível da autonomia																											
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais																										
	Pede ajuda aos colegas nas tarefas individuais																										
Relacionamento	Com a professora																										
	Com os colegas																										
Participação	Participa	Espontaneamente	Pertinente	X								X					X		X				X	X			
			Não pertinente					X																	X		
		Quando solicitado		X	X	X			X	X	X			X	X			X		X	X	X				X	X
	Respeita as regras de comunicação	Pede a palavra																									
		Aguarda a vez																									
	Não participa																										
Respeita o trabalho que está a ser desenvolvido																											
Responsabilidade	Cumpre as suas tarefas da sala																										
	Conclui as atividades																										
	Respeita os horários																										
	Respeita o trabalho dos colegas																										
	Respeita ideias e opiniões																										

Grau	Abreviatura
Sim (Satisfaz)	S
Podia melhor o comportamento (Satisfaz pouco)	SP
Não (Não satisfaz)	N

Anexo Y. Grelhas de registo de avaliação da intervenção

Tabela Y1.

Dados recolhidos dos cadernos diários e fichas referente à área disciplinar de Português numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Grelha de avaliação: Português
Semanas de 20 de abril a 23 de maio de 2015

Área	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ						
CEL	Manipular palavras formando femininos/masculinos e singulares/plurais	Manipula palavras formando femininos/masculinos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
	Ordenar palavras em frases	Manipula palavras formando singulares/plurais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
	Dividir palavras em sílabas	Ordena corretamente palavras em frases	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
		Divide corretamente palavras em sílabas	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S						
Escrita	Redigir pequenos textos de acordo com o modelo textual e com correção ortográfica	Adota as convenções ortográficas estabelecidas	N	NP	NP	S	S	S	NP	NP	S	S	S	N	NP	NP	NP	S	S	NP	NP	NP	S	S	S	N	NP	NP	S				
		Utiliza maiúsculas no início de frase	N	NP	NP	S	NP	NP	S	S	NP	NP	NP	NP	NP	NP	N	N	S	S	NP	NP	NP	S	S	S	NP	NP	NP				
		Redige um texto de acordo com o modelo textual	N	S	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	NP	NP			
Expressão oral	Produzir um discurso para partilha de informações e conhecimentos	Comunica de forma clara e audível	NP	NP	NP	S	S	N	N	NP	N	N	NP	NP	NP	S	S	S	S	S	NP	NP	NP	S	S	S	S	S	NP	NP	NP		
		Articula corretamente as palavras	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NP	NP	NP
Comunicação oral	Compreender o essencial de textos ouvidos	Responde corretamente a questões orais acerca de um texto	S	S	S	S	S	S	S	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NP	NP	NP

Tabela Y2.

Dados recolhidos dos cadernos diários e fichas referente à área disciplinar de Matemática numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Grelha de avaliação: Matemática
Semanas de 20 de abril a 23 de maio de 2015

Tema	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	BS	DM	GC	GH	LS	LB	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
Números e Operações	Realizar contagens progressivas e regressivas envolvendo naturais até 100	Realiza contagens progressivas 2 em 2	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
		Realiza contagens progressivas 3 em 3	S	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Realiza contagens progressivas de 5 em 5	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Realiza contagens progressivas 10 em 10	N	S	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Geometria e Medida	Reconhecer sólidos geométricos	Reconhece corretamente sólidos geométricos em objetos do quotidiano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
		Classifica corretamente sólidos geométricos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Identifica corretamente as figuras geométricas que compõem os sólidos geométricos	N	S	NP	NP	S	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Organização e Tratamento de Dados	Decompor quantias de dinheiro em euros e cêntimos	Decompõe corretamente quantias de dinheiro em euros e cêntimos	NP	S	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
		Lê corretamente quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos	NP	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
		Reconhecer características dos sólidos geométricos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Tabela Y3.

Dados recolhidos dos cadernos diários e fichas referente à área disciplinar de Estudo do Meio numa turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Tema	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	BS	DM	GC	GH	LS	Ln	MS	IF	LC	MA	MC	MP	MG	NC	NF	RF	RS	SM	SN	SC	SA	TR	VL	VB	AZ	
Plantas	Reconhecer as partes constituintes das plantas mais comuns	Reconhece partes constituintes das plantas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Reconhecer as funções das partes constituintes das plantas	Reconhece as funções das partes constituintes das plantas	S	NP	NP	S	S	S	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Animais	Distinguir animais selvagens de animais domésticos	Distingue animais selvagens de animais domésticos	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Reconhecer os diferentes tipos de alimentação dos animais	Reconhece os diferentes tipos de alimentação dos animais	NP	S	S	S	S	NP	NP	NP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Água	Reconhecer características externas dos animais	Reconhece os diferentes tipos de revestimento dos animais	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Reconhecer as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza	Reconhece as diferentes formas sob as quais a água se encontra na Natureza	S	S	S	S	S	NP	NP	S	S	NP	S	S	S	NP	S	S	S	S	NP	S	S	S	S	S	S	S

Anexo Z. Casos de leitura expostos na sala de aula

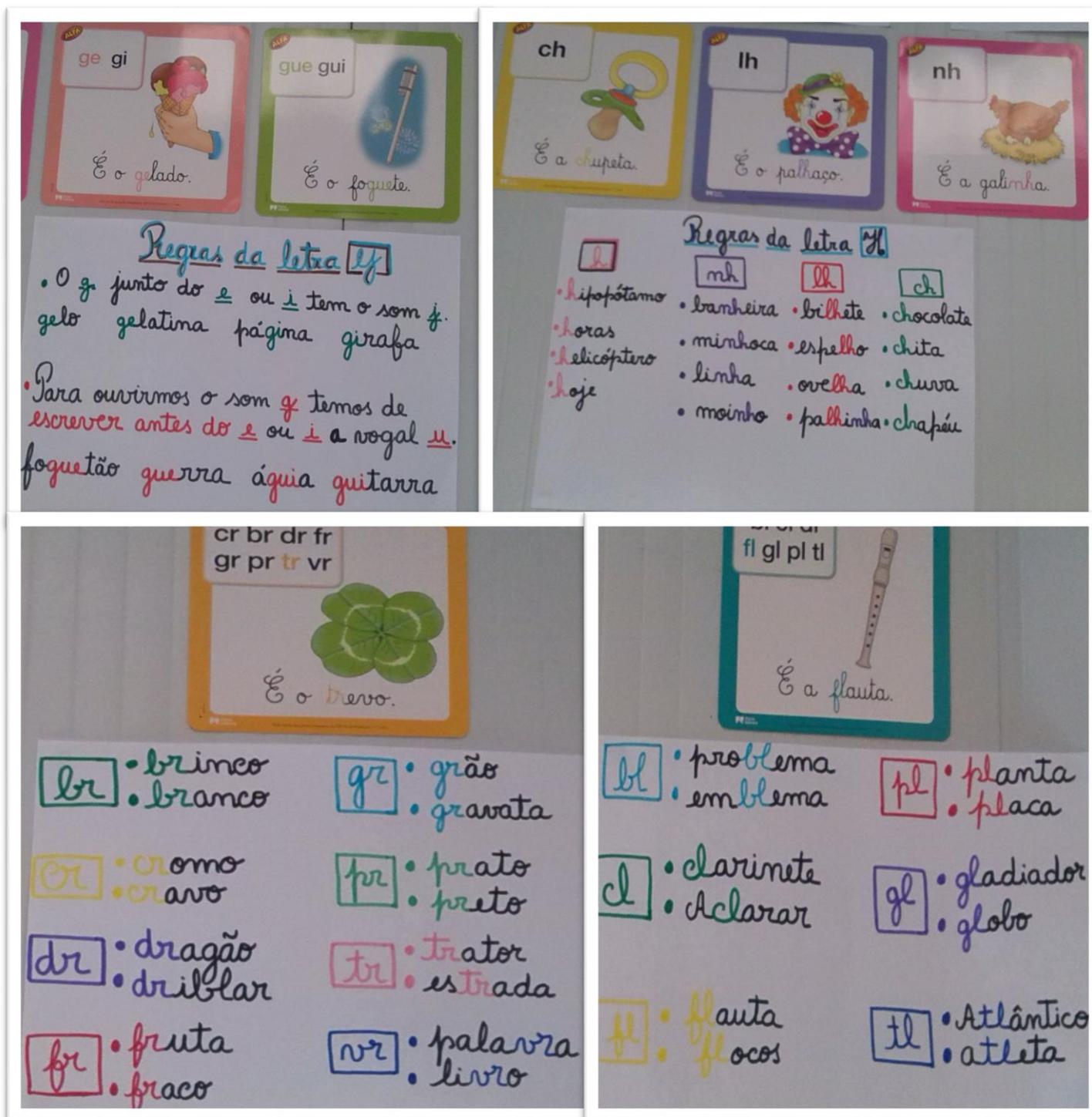


Figura Z1. Alguns casos de leitura expostos na sala de aula – na sala de aula estavam também expostos os casos de leitura do “c” junto do “e” e “i” e os ditongos.

Anexo AA. Avaliação diagnóstica do tema de estudo

Oficina da ortografia 1

1. Preenche as lacunas com as palavras que ouves:

“Para _____, a
_____ juntou todos
os _____ e fez-lhes
um bolo com vários
andares.

Um tinha _____ para o _____.

Outro, _____ para o _____.

Outro, _____ para o _____.

Outro, ratos para a serpente.

E por _____, a enfeitar, sete berlindes, um martelo e vinte _____’

Lúisa Ducla Soares, *Os ovos misteriosos*

2. Completa as palavras com o ditongo nasal adequado (**ão**, **õe**, **ãe** ou **ã**):

2.1. O Cord____

2.2. O lim____

2.3. A manh____

2.4. Os cart____s

2.5. Os pulm____s

2.5. Os p____s

Anexo AB. Caderno de Leitura implementado na Oficina da Leitura

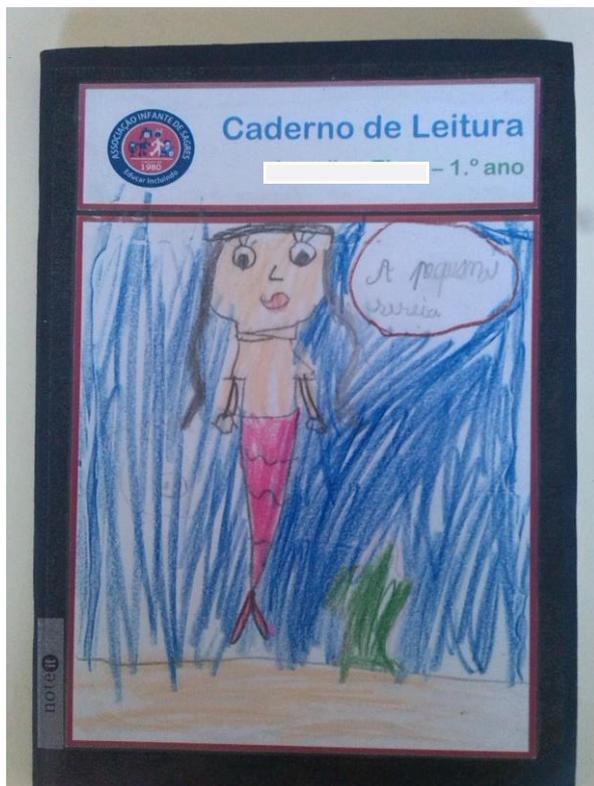


Figura AB1. Capa do caderno de Leitura ilustrada por um aluno da turma de 1.º ano de escolaridade.

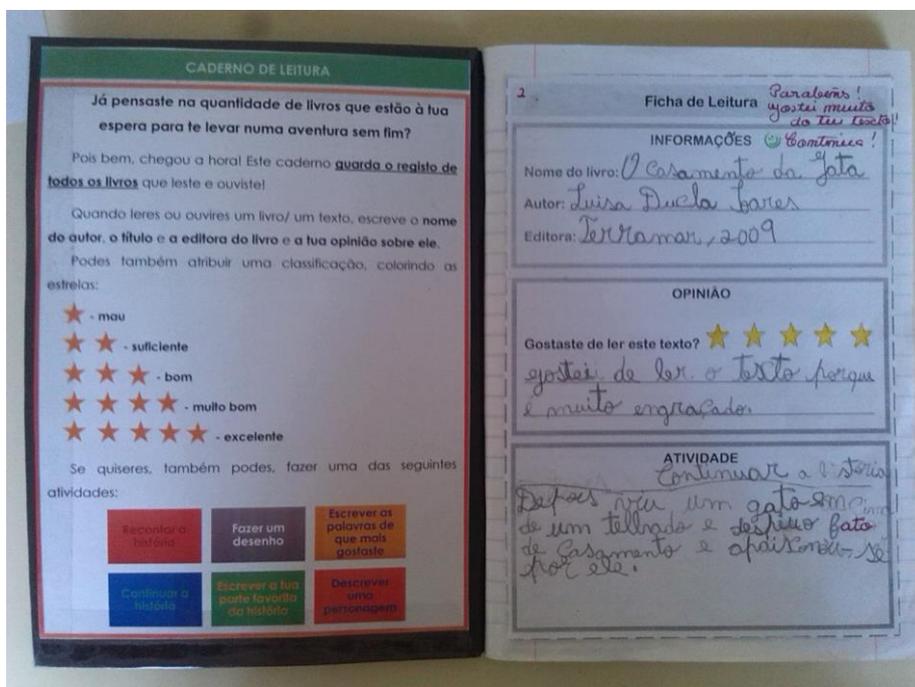


Figura AB2. Interior do Caderno de Leitura.

Anexo AC. Articulação entre as áreas disciplinares e os objetivos gerais de intervenção

Tabela AC1.

Estratégias de intervenção em cada área disciplinar que concorrem para o alcance dos objetivos gerais do PI.

Objetivos gerais	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Físico-Motoras
Desenvolver competência ortográfica a	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos para identificação de casos de leitura ("Descobertas"); - Construção de um "Gramaticão" para a análise de casos de leitura - Rotina "Oficina da Ortografia"; - Escrita de textos como forma de consolidação dos dígrafos trabalhados (expansão de texto e potenciamento da criatividade). 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção das respostas do "Problema da Semana" 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita dos textos relativos aos conteúdos abordados. 	
Fomentar a leitura tornando-a fluente e expressiva a	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão do léxico (significado de novos vocábulos, com base no seu contexto); - Rotina "Oficina da Leitura", com a implementação do "Caderno de Leitura" e envolvimento da família no mesmo; - Rotina "Hora do Conto"; - Leitura individual de obras de literatura para a infância e reação às mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do "Problema da Semana"; - Leitura dos conteúdos matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e apresentação dos textos construídos para os conteúdos abordados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura das histórias encenadas; - Leitura das regras dos jogos propostos.
Desenvolver raciocínio matemático o	<ul style="list-style-type: none"> - Criar problemas - Fazer um problema sobre essa mesma história (Hora do Conto) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos, em grande grupo, relativos às diversas formas de resolução de uma questão-problema; - Diversificação das tipologias de tarefas de cálculo mental que incluam a resolução de questões-problema; - Resolução de problemas com recurso a material didático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar o problema 	
Desenvolver hábitos de trabalho em grupo.	Realização de atividades de caráter grupal, em que seja solicitada a colaboração de ambos os elementos do grupo no alcance de um objetivo em comum.		<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de caráter prático, com a manipulação de materiais de laboratório; - Elaboração de mapas conceituais; - Realização de projetos. 	Realização de atividades de caráter grupal, em que seja solicitada a colaboração de ambos os elementos do grupo no alcance de um objetivo em comum.

Anexo AD. Fichas de ortografia – Oficina da Ortografia

Oficina da Ortografia 2

1. Completa os espaços com **ce** ou **ci**.

1. 1. Completa os espaços com as palavras adequadas.

	Palavra completa
__bola	
__garra	
__gonha	
__dade	
__nema	
__do	

2. Ordena as sílabas para formares palavras.

ne	ci	ma	
mo	al	ço	
dor	ça	ca	

3. Completa o crucigrama.

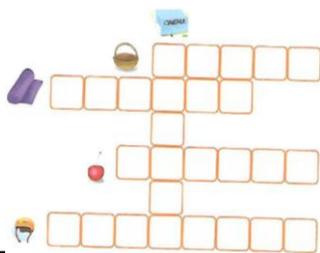
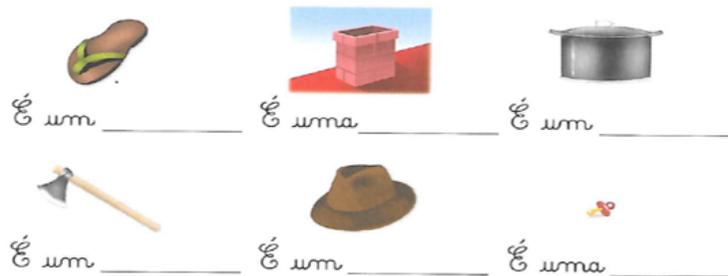


Figura AD1. Ficha de ortografia 2.

Oficina da Ortografia 3

1. Completa os espaços com as palavras adequadas.



2. Ouve e escreve...

2.1. _____ 2.2. _____ 2.3. _____

2.4. _____ 2.5. _____ 2.6. _____

2.7. _____

Figura AD2. Ficha de ortografia 3.

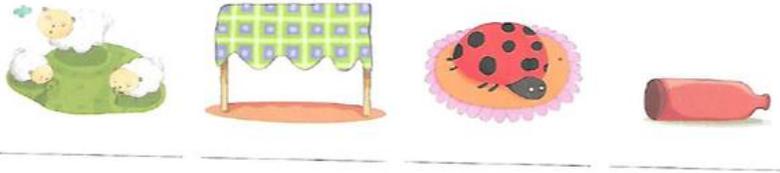
Oficina da Ortografia 4

1. Substitui as imagens por palavras e escreve as frases.

A Tucha leva o  e a .

O Chico vai à  e leva o .

2. Completa com as palavras adequadas.



3. Ouve e escreve...

3.1. _____ 3.2. _____ 3.3. _____

3.4. _____ 3.5. _____ 3.6. _____

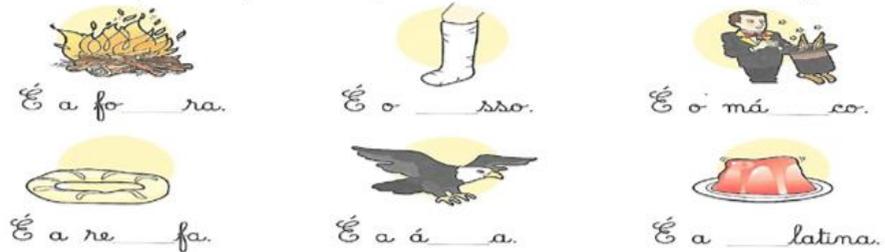
Figura AD3. Ficha de ortografia 4.

Oficina da Ortografia 5

1. Escreve a palavra correta em cada retângulo.



2. Completa as palavras apresentadas de acordo com a imagem.



3. Ouve e escreve...

3.1. _____ 3.2. _____ 3.3. _____
3.4. _____ 3.5. _____ 3.6. _____

Figura AD4. Ficha de ortografia 5.

Oficina da Ortografia 6

1. Escreve a palavra correta.

Quem será que...

- vende flores? É a _____.
- anda de bicicleta? _____.
- toca flauta? _____.



2. Completa as palavras com br, cr, dr, fr, gr, pr, tr ou vr.

_____abalho	_____igorífico	ma_____ugada
Pe_____o	a_____ir	_____imeos
_____oquete	_____emoços	_____aneos
_____aco	em_____esa	pa_____inho
com_____ar	ma_____inha	_____uno

3. Ouve e escreve as frases.

- 3.1. _____.
- 3.2. _____.

Figura AD5. Ficha de ortografia 6.

Oficina da Ortografia 7

1. Completa com as palavras do quadro.

exercício Xavier táxi máximo exposição

O tio do _____ não foi de _____ para a _____.
 Ele foi a pé, porque queria fazer _____ físico.
 No final, o tio do Xavier avaliou a exposição com o _____ de pontos.

2. Identifica os vários sons do X, usando os códigos.

x = ch	x = s	x = z	x = cs
te <u>x</u> ugo	ta <u>x</u> a	se <u>x</u> o	tá <u>x</u> i
ba <u>x</u> o	pró <u>x</u> imo	ex <u>e</u> mplo	
au <u>x</u> iliar	ex <u>a</u> me		

3. Ouve e escreve as palavras.

- 3.1. _____
- 3.2. _____
- 3.3. _____
- 3.4. _____
- 3.5. _____
- 3.6. _____

Figura AD6. Ficha de ortografia 7.

Anexo AE. Gráfico final de avaliação referente à Escrita – Português

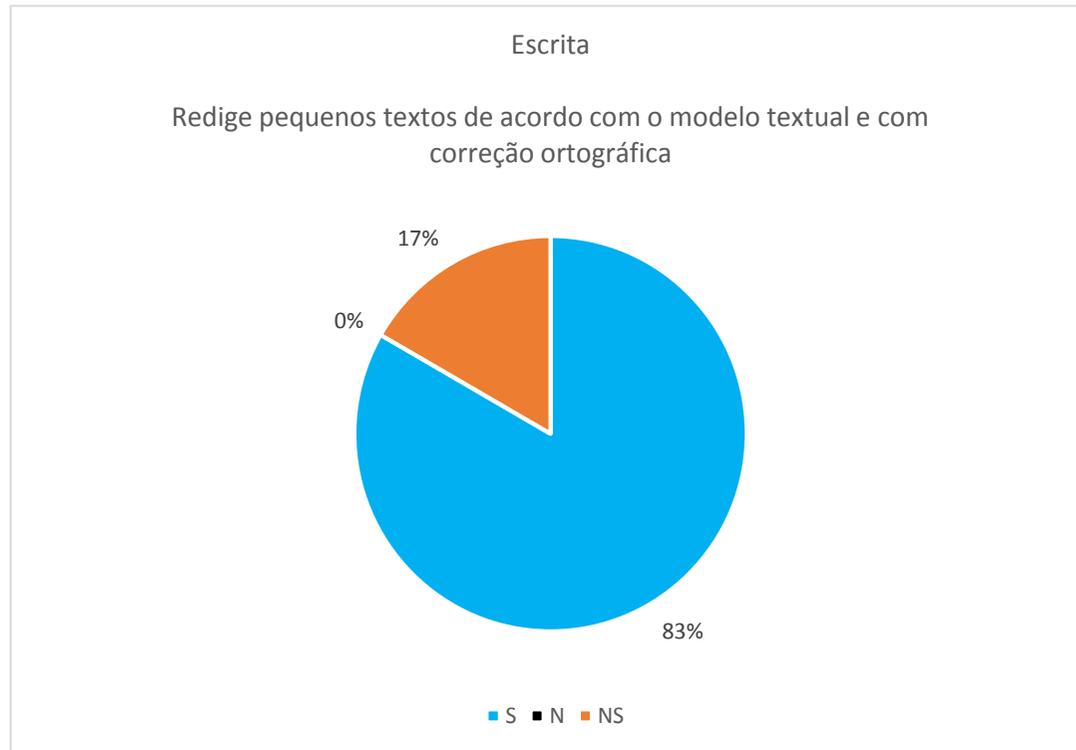


Figura AE1. Dados resultantes da média aritmética do presente indicador avaliado ao longo da intervenção.

Anexo AF. Gráficos finais de avaliação referentes à Leitura – Português

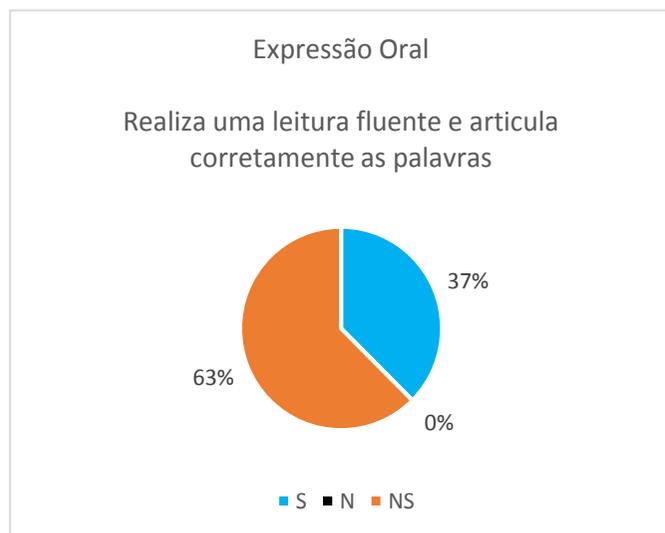


Figura AF1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

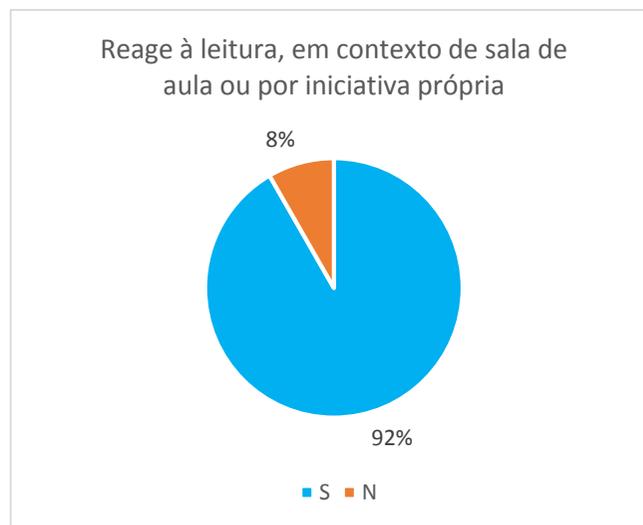


Figura AF2. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

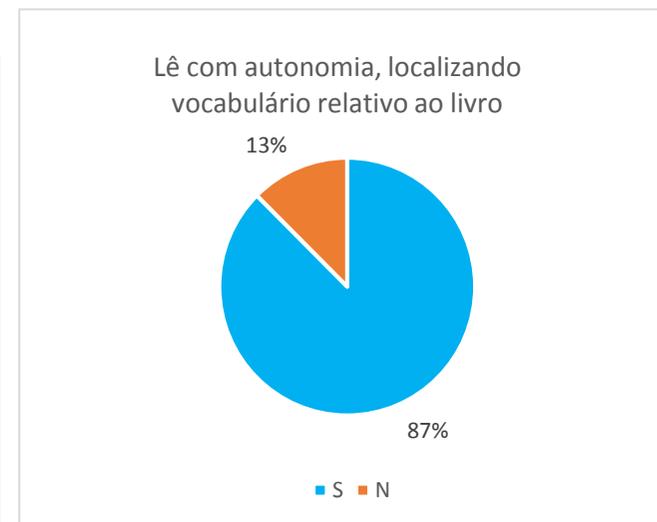


Figura AF3. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AG. Gráfico final de avaliação referente à Comunicação Oral – Português

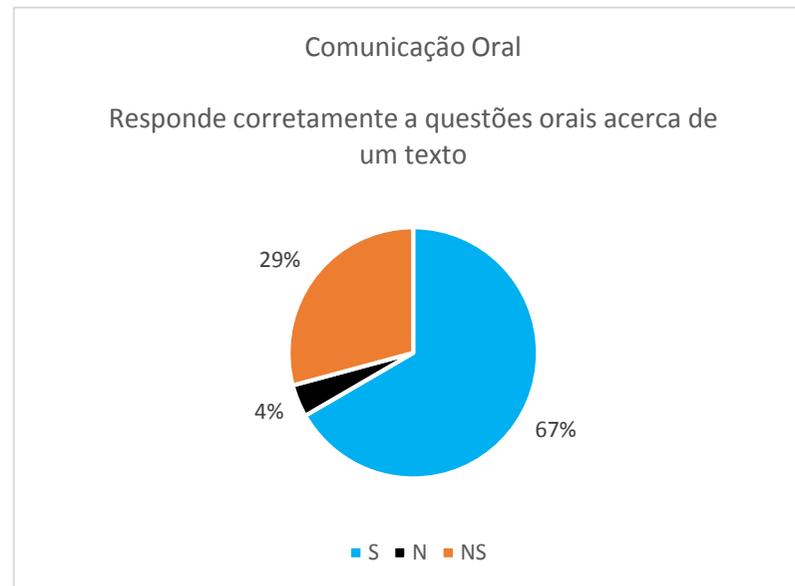


Figura AG1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AH. Gráficos finais de avaliação referentes ao CEL – Português

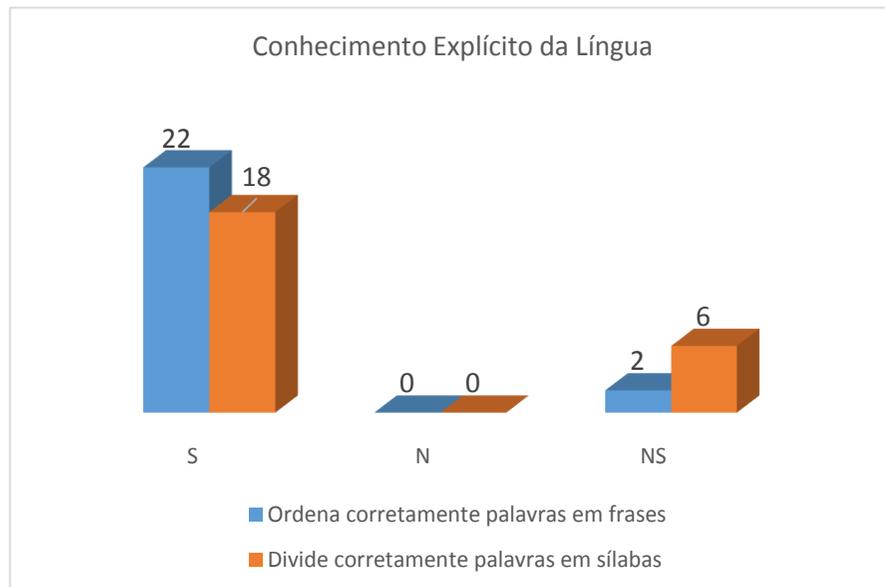


Figura AH1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

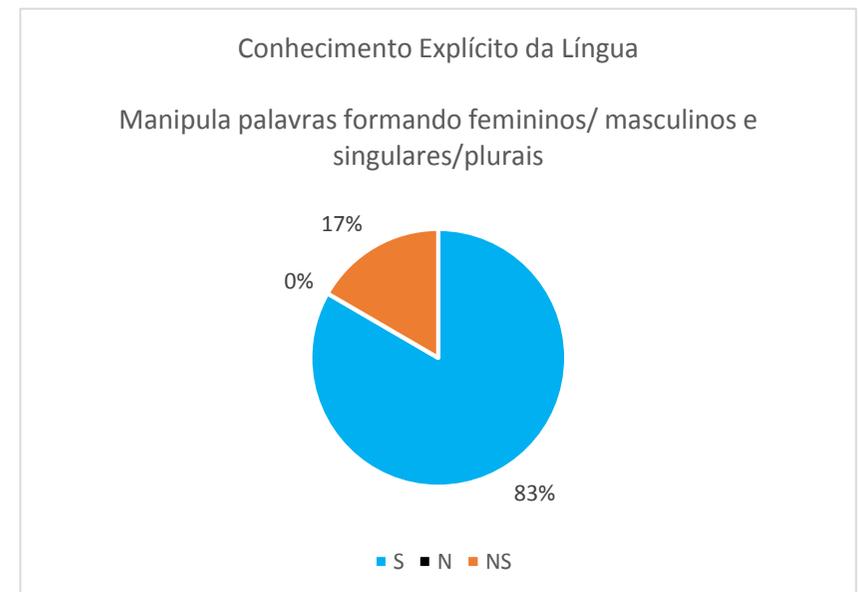


Figura AH2. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo A1. Gráficos finais de avaliação referentes a Estudo do Meio

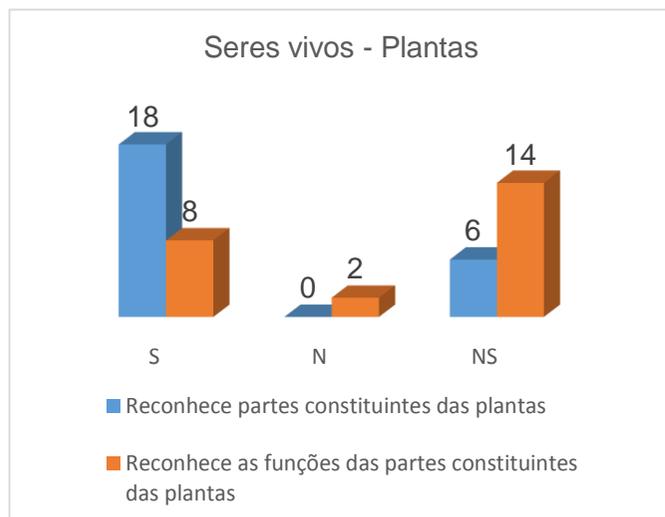


Figura A11. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

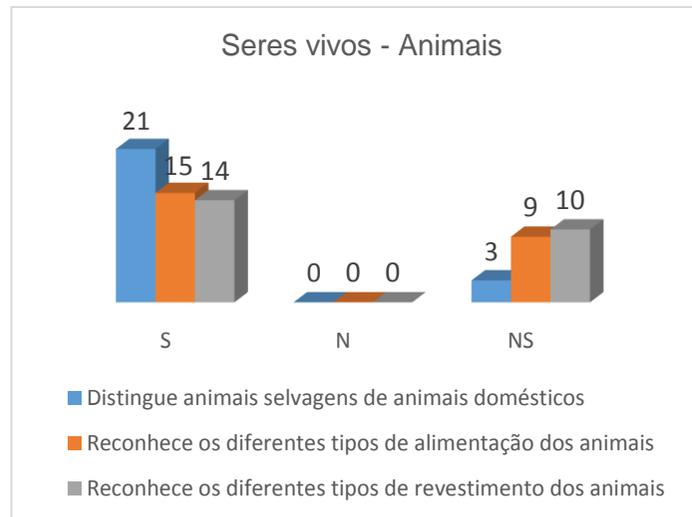


Figura A12. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

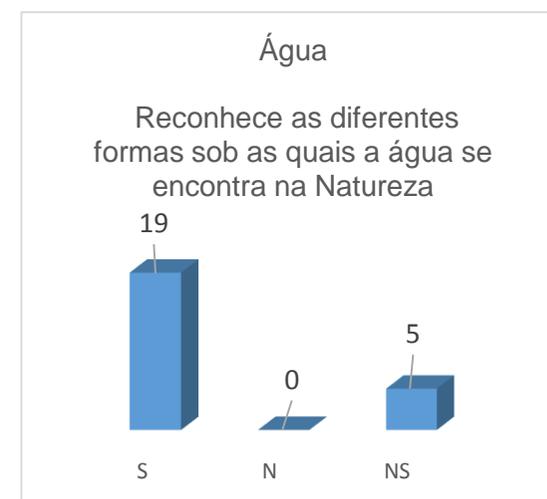


Figura A13. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AJ. Gráficos finais de avaliação referentes a Matemática

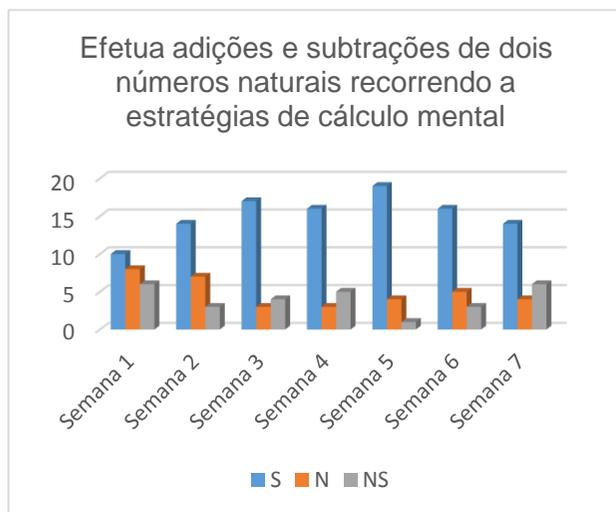


Figura AJ1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

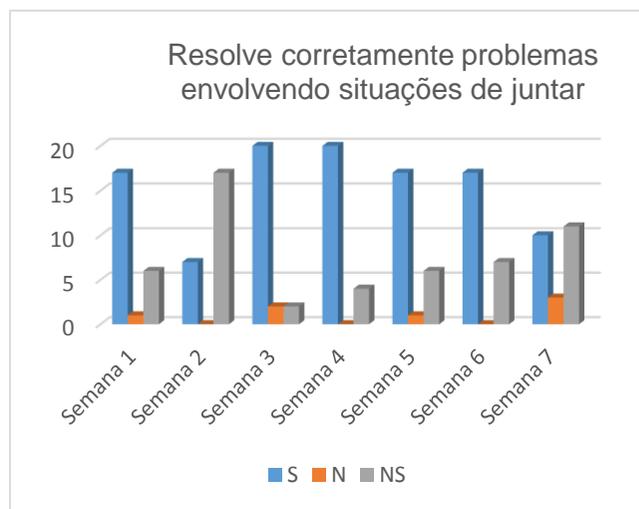


Figura AJ2. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

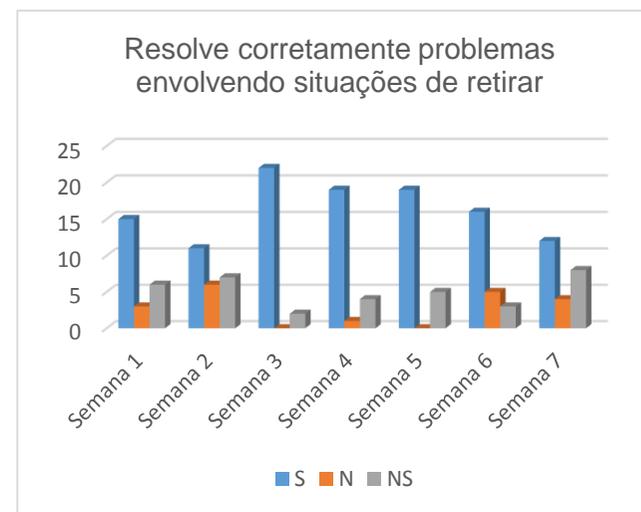


Figura AJ3. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AK. Gráficos finais de avaliação referentes a Expressão Físico-Motora

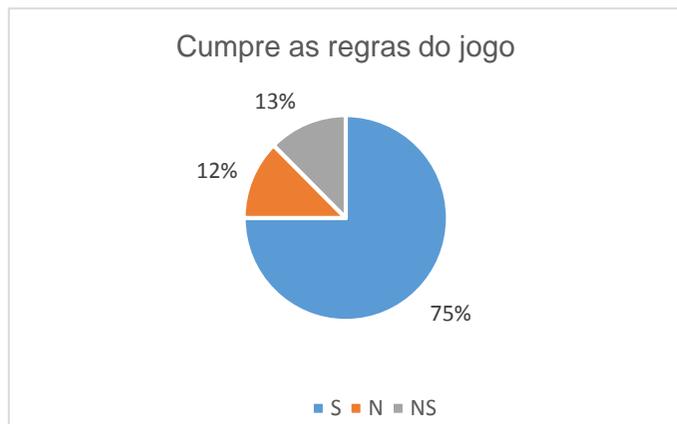


Figura AK1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

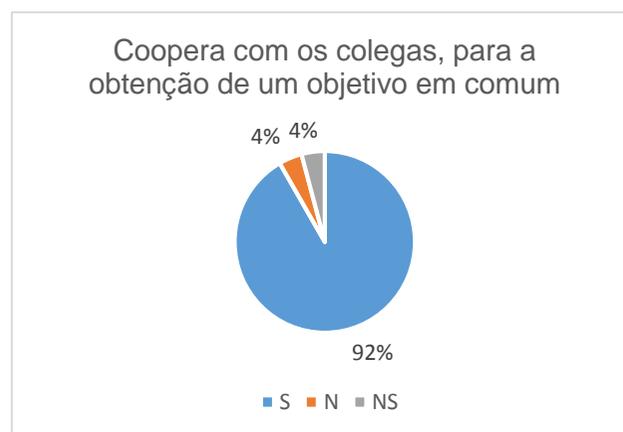


Figura AK2. Dados recolhidos durante o período de intervenção.



Figura AK3. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AL. Gráficos finais de avaliação referentes a Expressão Plástica

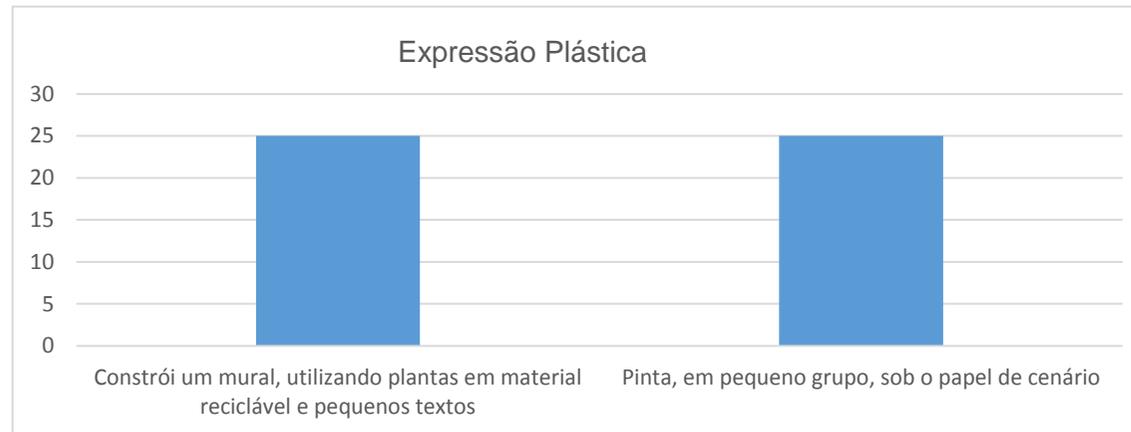


Figura AL 1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AM. Gráfico final de avaliação referente à Leitura – Português

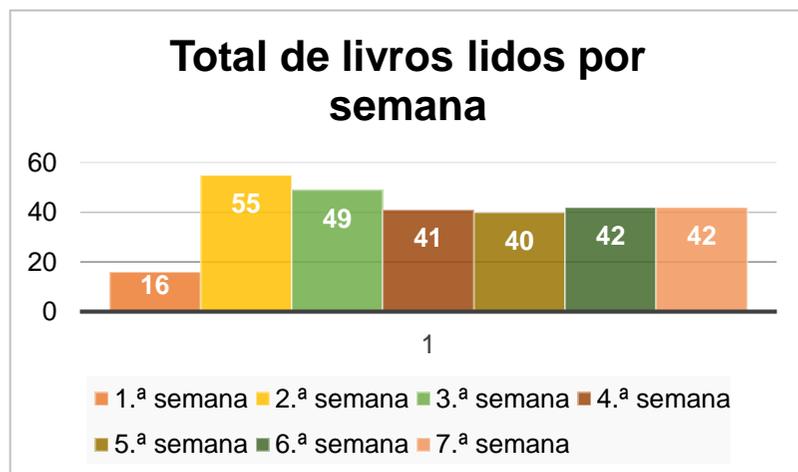


Figura AM1. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

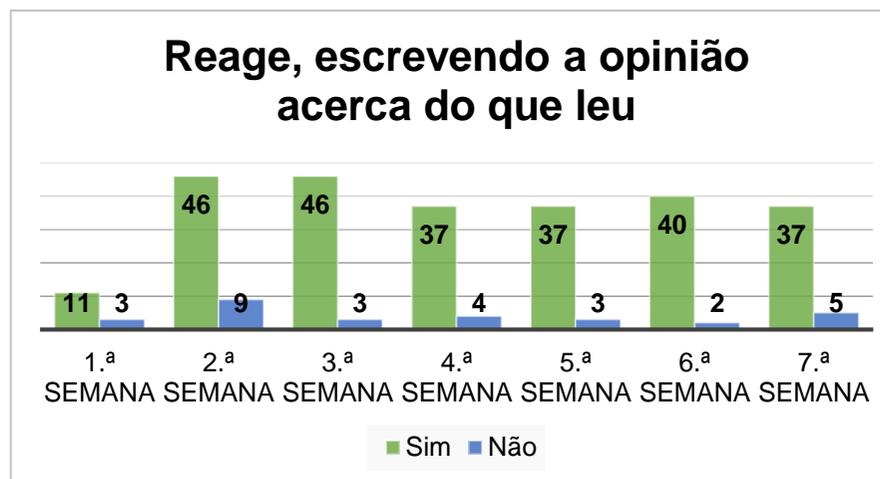


Figura AM2. Dados recolhidos durante o período de intervenção.

Anexo AN. Dados referentes à avaliação das competências sociais da Turma

Tabela AN1.

Dados obtidos através da média aritmética das grelhas de comportamento e atitudes preenchidas ao longo da intervenção na turma de 1.º ano de escolaridade (2014-2015).

Grelha de registo de observação: comportamentos e atitudes																												
Avaliação final		N.º	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Indicadores		Nome	B S	D M	G C	G H	L S	L B	M S	IF	L C	MA	M C	M P	MG	N C	N F	R F	R S	S M	S N	S C	S A	T R	V L	V B	A Z	
Autonomia	Realiza o trabalho	Sozinho		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	
		Com ajuda	Professor	X										X		X	X		X			X		X	X			
	Colegas											X	X							X		X			X			
		Apreciação ao nível da autonomia																										
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais																											
	Pede ajuda aos colegas nas tarefas individuais																											
Relacionamento	Com a professora																											
	Com os colegas																											
Participação	Participa	Espontaneamente	Pertinente		X							X						X	X						X			
			Não pertinente	X				X											X						X			
		Quando solicitado			X	X			X	X	X		X	X	X	X					X	X	X	X			X	X
	Respeita as regras de comunicação	Pede a palavra																										
		Aguarda a vez																										
		Não participa																										
Responsabilidade	Respeita o trabalho que está a ser desenvolvido																											
	Cumpre as suas tarefas da sala																											
	Conclui as atividades																											
	Respeita os horários																											
	Respeita o trabalho dos colegas																											
		Respeita ideias e opiniões																										