



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
Estratégias para o desenvolvimento da
competência escrita**

Joana Mafalda Ferreira Coutinho Arez da Cruz

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

2015



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
Estratégias para o desenvolvimento da
competência escrita**

Joana Mafalda Ferreira Coutinho Arez da Cruz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo

Orientador: Prof. Doutora Carolina Gonçalves

2015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Carolina Gonçalves por todo o apoio prestado ao longo destes cinco anos, mas principalmente pela amizade, disponibilidade e rigor científico com que me orientou na realização da presente investigação. A paciência que teve comigo é de louvar e orgulho-me de ter sido sua orientanda.

Seguidamente, agradeço aos meus pais, não apenas pela força que me deram ao longo destes cinco anos, mas também por terem permitido chegar até aqui e por fazerem de mim a pessoa que sou.

Aos meus irmãos, por me mostrarem o lado bom da vida e como nos devemos ajudar sempre, nos bons e nos maus momentos.

À minha restante família, em especial aos meus avós, Moisés, Alcina, António e Lucília, que são o meu maior orgulho, a minha maior inspiração e que sempre souberam como me educar, formar e tornar uma cidadã respeitadora da sua sociedade.

Ao meu namorado, por toda a paciência que teve e pela força constante que me transmitiu, fazendo-me crescer e ser uma pessoa mais paciente. Agradeço, também, à sua família, que me acompanhou e acolheu com muito carinho.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha amiga e colega Filipa Silva pela enorme paciência, pelas gargalhadas, pelo rigor, por me ter feito crescer e por me tornar uma pessoa mais autoconfiante e mais exigente comigo mesma. Às minhas amigas e colegas Beatriz Sabino e Catarina Sabino por estarem sempre, mas sempre lá. Sem vocês não teria sido o mesmo.

A todos os meus amigos e àqueles que diretamente ou indiretamente contribuíram para a concretização de mais um objetivo de vida: ser professora.

Avô, a presença física é apenas um pormenor, as memórias estão cá e trago-o todos os dias em pensamento. Dedico-lhe este trabalho, com amor,

A sua netinha

RESUMO

O presente relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, contemplada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Surge como parte integrante da avaliação desta unidade curricular, lecionada na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A problemática identificada pretende, entre outros aspetos, evidenciar a necessidade do recurso a estratégias que desenvolvam a competência textual tendo em conta o desenvolvimento da competência escrita na sua vertente processual, ortográfica e de pontuação. Para dar resposta à problemática identificada, realizou-se um trabalho em torno dos subprocessos da escrita, bem como da escrita a pares e com recurso ao texto narrativo. Estas estratégias foram implementadas numa turma do 2.º ano de escolaridade do ensino básico.

Numa primeira fase, diagnosticou-se o nível de desempenho dos alunos no que respeita à escrita de textos narrativos. Numa segunda fase, foi implementada uma intervenção pedagógico-didática muito focada na competência da escrita, nomeadamente na utilização da planificação, textualização, revisão e edição de textos. Na terceira fase, foram analisados os dados recolhidos ao longo da intervenção, comparando-os com os dados obtidos no diagnóstico.

Os resultados desta análise permitiram identificar melhorias expressivas na produção de textos narrativos, nomeadamente quando essa produção é feita a pares ou em trios, cujos desempenhos se revelam melhores do que quando a escrita é realizada individualmente.

Deste modo, um trabalho feito em torno dos subprocessos da escrita deve ser valorizado e realizado ao longo de todo o ano letivo, para que os alunos se tornem cada vez melhores escritores, aproveitando as suas características e potencialidades.

Palavras-chave: Texto narrativo, escrita, planificação, revisão.

ABSTRACT

This report has been developed to the extent of the curricular unit Supervision of practice teaching II, which on School of Education of Lisbon, performed in order to conclude the master degree in Teaching the first and second cycles of basic education..

The identified problem intends to display the need to use strategies that develop textual skills, while taking into account the development of writing competences, in its procedural, orthographic and punctuation dimension. To solve this problem, I have carried out a work around writing subprocesses, as well as around pair-writing and with the user of the narrative text. These strategies were performed on a class of the 2nd year of basic education.

In a first stage, it was diagnosed the performance of the students regarding the writing of narrative texts. Afterwards, we implemented a pedagogical and didactical intervention very focused on the writing skills, such as the usage of the planning, writing and text review and editing. Finally, the collected data during the intervention were analysed, comparing them with the results obtained in the diagnosis.

These results allowed us to identify significant improvements in the production of narrative texts, in particular when done in pairs or trios, where the performance is better than when done in an individual manner.

This way, I state that we should value work during around the writing subprocesses, so that the students become better writers, taking advantage of their characteristics and potential.

Keywords: Narrative text, writing, planning, review

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo e identificação da problemática.....	2
2.1. Caracterização da escola, do agrupamento e do meio.....	2
2.2. Caracterização da turma e da sala de aula	3
2.3. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da professora	4
2.4. Gestão dos tempos, conteúdos e materiais.....	6
2.5. Avaliação das aprendizagens.....	6
2.6. Avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos	7
2.7. Potencialidades e fragilidades	10
2.8. Problemática e objetivos gerais do PI.....	11
3. Fundamentação da problemática e objetivos de intervenção.....	13
3.1. Desenvolver as competências de leitura relacionadas com a expressividade e respeito pela pontuação	13
3.2. Desenvolver a competência textual, em particular a sua vertente processual e as convenções ortográfica e de pontuação;	13
3.2.1. Concepções iniciais dos alunos relativamente à escrita.....	14
3.2.2. Modelos lineares.....	15
3.2.3. Modelos não lineares	16
3.2.4. Texto narrativo	22
3.2.5. Trabalho de escrita a pares	22
3.3. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas em contextos matemáticos.....	23
3.4. Desenvolver atitudes que promovam uma postura e comunicação adequadas em sala de aula.....	24

4. Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	25
4.1. Participantes	25
4.2. Paradigma do estudo	25
4.3. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	26
4.4. Métodos e técnicas de análise de dados	27
5. Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa com destaque para o tema em estudo	28
5.1. Princípios orientadores do PI.....	28
5.2. Estratégias globais de intervenção	29
5.2.1. Rotinas existentes e implementadas.....	30
5.3. Estratégias para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos.....	32
5.3.1. Planificação	32
5.3.2. Textualização.....	33
5.3.3. Revisão.....	33
5.3.4. Edição / Reformulação / Reescrita	34
5.3.5. Texto narrativo	34
5.3.6. Trabalho de escrita a pares	34
5.4. Contributo das diferentes AD para a concretização dos objetivos do PI	35
6. Análise dos resultados: avaliação das aprendizagens dos alunos	37
6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	37
6.1.1. Competências sociais	37
6.1.2. Língua Portuguesa.....	38
6.1.3. Matemática	39
6.1.4. Estudo do Meio	40
7. Análise dos resultados: avaliação do PI.....	42

7.1. Avaliação do PI	42
7.1.1. Avaliação do OG1: Desenvolver as competências de leitura relacionadas com expressividade e com o respeito pela pontuação	42
7.1.2. Avaliação do OG2: Desenvolver a competência textual, em particular a sua vertente processual e as convenções ortográfica e de pontuação	43
7.1.3. Avaliação do OG3: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas em contextos matemáticos	48
7.1.4. Avaliação do OG4: Desenvolver atitudes que promovam uma postura e comunicação adequadas em sala de aula.	48
7.2. Reformulações do PI	48
8. Conclusões finais.....	50
Referências	52
Anexos	57
Anexo A. Planta da sala de aula	58
Anexo B. Agenda semanal.....	59
Anexo C. Fichas de avaliação sumativa do 2.º Período	60
Anexo D. Avaliação diagnóstica.....	72
Anexo E. Potencialidades e fragilidades da turma por AD	82
Anexo F. Relação entre os OG e as estratégias globais de intervenção	84
Anexo G. Exemplar de uma planificação realizada por um aluno.....	85
Anexo H. Exemplar de um texto narrativo escrito por um aluno	86
Anexo I. Exemplar de uma lista de verificação preenchida por um aluno	88
Anexo J. Exemplar de um texto narrativo reescrito por um aluno.....	89
Anexo K. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais).....	91

Anexo L. Gráfico relativo às classificações obtidas pelos alunos na ficha de avaliação de PT	97
Anexo M. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (PT:CEL).....	98
Anexo N. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (PT: Leitura).....	100
Anexo O. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (PT: Compreensão leitora).....	105
Anexo P. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT).....	109
Anexo Q. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (EM).....	115
Anexo R. Grelhas e gráficos relativos à avaliação do OG2	119
Anexo S. Análise detalhada dos indicadores referentes ao OG2	144

ABREVIATURAS

AD	Área(s) disciplinar(es)
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
EM	Estudo do Meio
MAT	Matemática
OG	Objetivo(s) geral(ais)
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PI	Plano de Intervenção
PT	Língua Portuguesa
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, contemplada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Surge como parte integrante da avaliação desta unidade curricular, lecionada na Escola Superior de Educação de Lisboa. O relatório baseou-se na intervenção realizada com uma turma do 2.º ano de escolaridade de uma Instituição Privada, situada no concelho de Lisboa.

Ao longo do documento estarão descritas, refletidas e fundamentadas as práticas educativas ocorridas durante a intervenção.

No que respeita à estrutura do presente documento, o mesmo inicia-se com a caracterização do contexto educativo e com a identificação da problemática em que são caracterizadas a escola, a turma e a sala de aula, assim como a identificação das finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica. Ainda neste capítulo serão abordadas a gestão dos tempos, conteúdos e materiais, a estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico, bem como a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e a identificação das potencialidades e fragilidades dos alunos, assim como a definição dos objetivos gerais (OG) decorrentes das mesmas.

No capítulo 3, é apresentada a fundamentação da problemática e dos objetivos de intervenção.

Os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, imprescindíveis num trabalho de investigação, surgem no capítulo 4.

Posteriormente, apresenta-se, de forma fundamentada, o processo de intervenção educativa, nomeadamente os princípios orientadores do Plano de Intervenção (PI), as estratégias globais de intervenção, bem como o tema da investigação.

Depois desta contextualização e caracterização do PI, surge a análise dos resultados obtidos pelos alunos ao longo da intervenção, assim como a avaliação do PI. Ainda neste tópico são referidas todas as reformulações que advieram da intervenção e da gestão realizada ao longo da mesma.

Por fim, apresentam-se as conclusões finais e as referências utilizadas, assim como os anexos que serviram de apoio e que acompanham todo o trabalho.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

No presente ponto será feita uma breve apresentação do contexto socioeducativo, caracterizando a escola, o agrupamento, o meio local, a turma e a sala de aula. Também será identificada a problemática subjacente à diagnose realizada. Caracteriza-se ainda a ação do professor titular de turma, no que diz respeito às finalidades educativas e princípios orientadores da sua prática pedagógica, bem como a gestão dos tempos, dos conteúdos e dos materiais.

2.1. Caracterização da escola, do agrupamento e do meio

O estabelecimento de educação e ensino onde decorreu a intervenção educativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e localiza-se no centro da cidade de Lisboa. No presente ano letivo (2014/2015) estão matriculadas na Instituição 331 crianças: 104 crianças na creche, 143 no pré-escolar e 84 no 1.º Ciclo. No que respeita aos recursos humanos, exercem funções na escola quinze docentes, dezanove auxiliares de educação, pessoal técnico especializado e de cozinha, administrativos, entre outros. A Instituição recebe ainda vários voluntários cujas funções são, sobretudo, auxiliar na dinâmica dos intervalos, entre outras tarefas.

Nos últimos anos, a Instituição tem sofrido obras de remodelação, destacando-se a substituição de escadas por rampas e a construção de uma sala de apoio ao 1.º CEB. A Instituição tem, também, em funcionamento, uma Unidade de Apoio cujo objetivo é apoiar as crianças referenciadas sendo prestados diversos serviços, tais como a fisioterapia, terapia ocupacional, nutrição, terapia da fala, Ensino Especial e psicologias clínica e educacional.

De acordo com dados presentes no Projeto Educativo (2014/2015), a presente Instituição situa-se na freguesia de São Domingos de Benfica, cuja população é essencialmente constituída por jovens e adultos, havendo um decréscimo dos grupos etários a partir dos 65 anos. A população envolvente tem a escolaridade obrigatória, havendo também um número significativo de habitantes com grau de instrução secundário e superior. As famílias das crianças da turma com a qual foi feito o presente trabalho possuem, em grande parte, o 12.º ano ou habilitações superiores e pertencem a uma classe socioeconómica média-alta. O setor terciário predomina

nas atividades económicas da população residente e esta é essencialmente constituída por funcionários públicos, empregados de comércio e trabalhadores independentes.

2.2. Caracterização da turma e da sala de aula

No presente ano letivo 2014/2015, a turma é constituída por vinte e dois alunos, treze dos quais do sexo masculino e nove do sexo feminino. Destes, dois alunos são de nacionalidade brasileira, um é de nacionalidade chinesa e os restantes são de nacionalidade portuguesa. O aluno de nacionalidade chinesa integrou a turma no presente ano letivo e não domina a língua portuguesa, frequentando, por isso, aulas de Português língua não materna. Integram a turma cinco alunos que estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. Destes, dois alunos foram diagnosticados como tendo Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e outro com paralisia cerebral, dispondo de vários apoios facultados pela Unidade de Apoio. Os outros dois alunos foram diagnosticados como tendo Perturbações do Espectro do Autismo e frequentam a Unidade de Ensino Estruturado, não acompanhando o trabalho realizado pela turma. Um dos elementos da turma foi diagnosticado como tendo hiperatividade, no entanto, não se encontra ao abrigo do decreto referido anteriormente. Esta criança, à semelhança dos alunos diagnosticados com PHDA e do aluno de nacionalidade chinesa, encontra-se a desenvolver trabalho ao nível do 1.º ano a Português (PT), tal como será apresentado no capítulo 4.1., dada as fragilidades apresentadas nos domínios da leitura e da escrita. Três dos elementos da turma frequentam ainda um Grupo de Alfabetização da escola onde são trabalhadas as competências enunciadas anteriormente.

Importa salientar que cerca de dois a três elementos da turma revelam alguns comportamentos agressivos, em particular durante o recreio. Estes alunos parecem ter pouca facilidade em resolver conflitos e recorrem, por diversas vezes, à violência. Destacam-se outros quatro alunos pelo desempenho positivo que demonstram ao longo das aulas.

A sala de aula (cf. Figura A1 do Anexo A) onde decorreu grande parte das atividades tem dimensões favoráveis para uma boa prática, assim como várias janelas, melhorando as condições de temperatura e luminosidade. Cada aluno tem a sua mesa de trabalho, o que minimiza as situações de conflito entre pares, mas também impossibilita o enriquecimento da cooperação. Entre estes conflitos,

destacam-se situações como emprestar a borracha ao colega, um aluno ter o pé encostado à mesa de outro colega. O espaço e os materiais têm uma organização específica, sendo destinado um local para cada material/área de trabalho. Há um espaço vertical destinado aos trabalhos correspondentes a cada área disciplinar (AD), bem como estantes e armários específicos dos diversos cadernos/manuais dos alunos. Merece especial destaque a “Área da Organização”, que consiste num espaço onde estão tabelas referentes às diversas tarefas que os alunos têm que cumprir ao longo da semana, assim como registos que devem ser feitos aquando das tarefas.

Relativamente aos recursos materiais, a sala está muito bem equipada, não havendo falta de materiais à disposição. Cada aluno tem na sala o seu próprio material, incluindo borracha, lápis e caneta. Nenhum destes materiais é levado para casa, o que garante, de certa forma, que não haja faltas de material. A biblioteca da sala é muito rica em livros, apresentando uma grande variedade de géneros textuais. Existem, ainda, alguns materiais didáticos de matemática (MAT).

2.3. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da professora

Os princípios orientadores da ação pedagógica da professora titular visam promover aos alunos aprendizagens significativas, ativas, de cooperação e de responsabilização. As aprendizagens significativas são promovidas pela professora titular partindo do que é próximo dos alunos, bem como dos seus interesses. É de salientar o grande conhecimento por parte da professora titular nos interesses dos alunos, assim como do que os rodeia, estabelecendo, várias vezes, ligações com as suas vidas fora da escola.

O programa do 1.º CEB (2004) defende que as aprendizagens dos alunos devem ser ativas. Nesse sentido, o trabalho da professora cooperante promove aprendizagens ativas, uma vez que, frequentemente, eram levadas para a sala de aula situações estimulantes de trabalho escolar. Neste sentido, o programa do 1.º CEB (2004) valoriza a manipulação de objetos e meios didáticos, assim como a descoberta permanente de novos percursos e conhecimentos.

A cooperação entre os alunos é também promovida pela professora cooperante, nomeadamente, no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) em que uma das tarefas a realizar pelos alunos é “ajudar colegas”. Algumas tarefas são também

realizadas a pares/trios, o que possibilita aos alunos aprenderem a valorizar a cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002). As mesmas autoras defendem ainda que, quando um colega divulga as suas estratégias de aprendizagem, o outro aprende novas maneiras de pensar e a ver o ponto de vista do outro. Ao mesmo tempo, o colega que ajuda toma consciência do modo como aprendeu e, assim, aprendem os dois (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Outro princípio relaciona-se com a responsabilização dos alunos e a professora reforça esta componente através da distribuição de tarefas pelos mesmos. O trabalho é feito de forma individual ou em grupo, não havendo uma modalidade que prevaleça sobre a outra. Este trabalho é feito, muitas vezes, com recurso a fichas de trabalho que, normalmente, são corrigidas em grande grupo, dando oportunidade a todos de mostrarem o que fizeram. Esta pedagogia centrada muitas vezes no grupo promove, tal como refere Neves (2007), uma constante interação entre o grupo de alunos e a sua participação.

O grupo de alunos com o qual decorreu a intervenção era muito heterogéneo, uma vez que, para determinadas AD, alguns alunos tinham currículos de 1.º ano e não de 2.º como os restantes colegas e verificavam-se, também, ritmos de trabalho diversos. Para os alunos com currículos diferentes, a professora titular recorria a fichas de trabalho com conteúdos ajustados ao nível em que os alunos se encontravam. Por vezes, um auxiliar prestava apoio a estes alunos, durante as aulas e dentro da sala, facilitando o trabalho diferenciado. No fim da aula, a professora titular procurava saber, junto do auxiliar, quais as aprendizagens e fragilidades detetadas na realização das atividades. Também o TEA permitia à professora titular fazer um trabalho mais direcionado às fragilidades de cada um, acompanhando-os sempre que necessário, verificando-se, deste modo, uma prática que tinha em conta a diferenciação pedagógica. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), a diferenciação pedagógica pode ser a resposta a uma variedade de ritmos de aprendizagem de um grupo de alunos, de modo a que estes não tenham que estar a trabalhar as mesmas coisas, ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo. Importa salientar que não se exclui a importância dos momentos de trabalho em grupo ou em coletivo. As mesmas autoras defendem, ainda, que, perante a diversidade de alunos nas escolas, é imprescindível que a escola diversifique as respostas no processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

2.4. Gestão dos tempos, conteúdos e materiais

A gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem é feita a partir de planificações (por período) das diferentes AD e organizam-se por conteúdos e metas a atingir. Relativamente às Expressões Artísticas, as planificações são feitas pelos professores das respetivas áreas e são entregues à direção, ou seja, não passam pelos professores titulares das turmas. Os tempos presentes nas planificações são geridos com muito rigor pela professora cooperante, que permitiu em alguns momentos pequenas alterações ao longo da intervenção, havendo, no entanto, um compromisso de cumprimento da planificação proposta para o terceiro período. Apesar deste cumprimento rigoroso, Neves (2007) aponta a gestão do tempo como um dos grandes problemas dos professores. Segunda a mesma autora, existem vários fatores que condicionam esta gestão, tais como a extensão dos programas e os ritmos de aprendizagem dos alunos serem muito diversos (Neves, 2007).

A professora tem uma agenda semanal (cf. Figura B2 do Anexo B) em que descreve os vários momentos/atividades com os respetivos tempos. Esta agenda contempla tempos de participação dos alunos e de trabalho autónomo por parte dos mesmos e surge como um instrumento que, enquadrando a prática pedagógica, auxilia o professor a não se afastar da planificação feita (Neves, 2007). Existem ainda rotinas de trabalho implementadas pela professora como, por exemplo, a apresentação de produções, o ditado, a realização do cálculo mental, a assembleia de turma e o TEA. A par destas rotinas, foram introduzidas pelas professoras estagiárias a Hora do Conto, os “N.ºs diversificados” e algumas alterações a rotinas como o Problema da semana e o Cálculo mental.

No que respeita à gestão dos materiais, esta foi mantida tal como a professora cooperante o fazia, dando prevalência ao uso do quadro interativo, dos materiais manipuláveis e da biblioteca.

2.5. Avaliação das aprendizagens

O Despacho normativo n.º14/2011 faz referência à existência de três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica é importante por permitir a identificação dos conhecimentos prévios dos

alunos, influenciando diretamente a tomada de decisões relativas à planificação do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2009). A avaliação formativa, por sua vez, permite ao professor uma recolha de dados que o ajudam, assim como aos alunos, a reorientar o trabalho, identificando as aprendizagens realizadas e aquelas que não foram conseguidas. Para além disso, permite apontar falhas e identificar aspetos a melhorar (Fernandes, 2009), sendo considerada a principal modalidade de avaliação do ensino básico (Despacho normativo n.º14/2011), assume um carácter contínuo e sistemático. Por fim, a avaliação sumativa remete para a “ . . . formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho normativo n.º14/2011, p.45725).

De forma a regular e a avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, a professora titular recorre à avaliação diagnóstica, numa fase inicial, mas também à avaliação formativa através da realização de fichas de trabalho e ao Plano Individual de Trabalho (PIT), no qual os alunos anexam os trabalhos que vão realizando por iniciativa própria ou por sugestão da professora. Por outro lado, a professora titular recorre também à avaliação sumativa através de fichas de avaliação de conhecimentos.

Ao longo da intervenção foram utilizadas duas das modalidades referidas, avaliações diagnóstica e formativa, de modo a promover uma articulação com o trabalho existente, utilizando, para isso, diversos recursos. Assim, para a avaliação diagnóstica foi feita uma recolha de dados com base na observação e na análise das produções dos alunos. A avaliação formativa incidiu nos domínios cognitivo (produto), dos valores e atitudes (processo) e da satisfação (avaliação feita pelos alunos relativamente às atividades realizadas).

2.6. Avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos

A avaliação diagnóstica permitiu obter um maior conhecimento acerca das potencialidades e fragilidades dos alunos de modo a preparar a intervenção de acordo com as suas necessidades. Assim, a diagnose efetuada incidiu sobre as aprendizagens dos alunos nas diferentes AD, e também nas competências sociais. Os resultados desta avaliação estiveram subjacentes às sequências de aprendizagem adotadas.

As avaliações realizadas a PT – com exceção da escrita e da leitura -, MAT e Estudo do Meio (EM) basearam-se na análise seletiva de questões presentes na mais recente ficha de avaliação de conhecimentos apresentada aos alunos (cf. Figuras Anexo C3 a C5 do Anexo C).

Assim, no âmbito da PT, nomeadamente no que respeita ao Conhecimento Explícito da Língua (CEL), destacam-se pela positiva os indicadores *Forma plurais* e *Distingue nomes* (cf. Tabela D1 do Anexo D). Como indicadores cujos resultados foram menos positivos destacam-se *Distingue adjetivos*, *Distingue verbos* e *Identifica palavras de uma mesma família*, com 37,5%; 43,75% e 31,25% de desempenhos negativos, respetivamente.

Relativamente à Escrita, destacam-se pela positiva os indicadores “Utiliza a linha de base como suporte de escrita”, “Escreve legivelmente” e “Utiliza adequadamente maiúsculas e minúsculas” pelos elevados níveis de sucesso (cf. Tabela D2 do Anexo D). Nos dois primeiros indicadores, 100% dos alunos apresentam desempenhos positivos¹, enquanto no terceiro 93,75% dos alunos também o fazem (dos quais 64% não apresentam qualquer dificuldade). Verificou-se, ainda, que 92,7% dos alunos escrevem gerindo corretamente o espaço da página e 93% escrevem evitando repetições, no entanto, nenhum aluno o faz sem qualquer dificuldade.

Ainda no que respeita à Escrita, os indicadores “Aplica regras de sinais de pontuação” e “Escreve com correção ortográfica” revelam resultados mais baixos, apesar de se manterem positivos. Assim, os alunos apresentam 87,5% e 71% de resultados positivos, respetivamente. Importa salientar, no que respeita ao segundo indicador, que 43% dos alunos apresentam alguma dificuldade em fazê-lo e que este é o indicador com mais resultados negativos (29% do total).

Relativamente à leitura, destacam-se pela positiva os indicadores *Localiza a informação pretendida* e *Responde a questões sobre o texto* (cf. Tabela D3 do Anexo D). Os indicadores que se destacam por representarem as maiores fragilidades dos alunos são *Lê a um ritmo adequado*, *É expressivo* e *Respeita a pontuação*.

No âmbito da MAT, foram apenas avaliados dois blocos, devido a complicações na recolha de dados. Deste modo, avaliou-se um conjunto de treze indicadores, doze dos quais relativos ao bloco Números e Operações e um décimo

¹ As afirmações apresentadas são feitas considerando como desempenhos positivos os alunos com avaliação “Sem dificuldade”, “Com pouca dificuldade” e “Com alguma dificuldade” e como desempenhos negativos os alunos com avaliação “Nunca” e “Com muita dificuldade”.

terceiro relativo ao bloco de Geometria e Medida (cf. Tabela D4 Anexo D). A análise feita destes resultados permitiu verificar que, em seis dos indicadores avaliados, mais de 75% dos alunos apresentam resultados positivos, como por exemplo os indicadores: *Lê qualquer n.º natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem, Ordena n.º por ordem (de)crescente e Distingue os n.º pares*. Por sua vez, os indicadores *Resolve problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo e Resolve problemas envolvendo situações de juntar*, apresentam-se como indicadores reveladores de algumas fragilidades.

Na área de EM, os desempenhos dos alunos são muito positivos, não havendo indicadores que apontem fragilidades (cf. Tabela D5 do Anexo D). Verifica-se, então, que indicadores como *Identifica serviços e instituições da coletividade, Reconhece o estado do tempo e Relaciona as estações do ano com os estados do tempo característicos* apresentam uma elevada percentagem de desempenhos positivos.

Em Expressão Musical, verificou-se que todos os alunos são capazes de cantar omitindo uma palavra, 75% são capazes de reproduzir com a voz sons isolados e canções com alguma, pouca ou nenhuma dificuldade (cf. Tabela D6 Anexo D). Os indicadores em que se identificaram maiores fragilidades foram *Respeita o ritmo da canção e Acompanha canções com gestos e percussão corporal*.

No âmbito da Expressão Plástica, apenas metade da turma foi avaliada sendo os dados apresentados não são representativos de toda a turma. Assim, verificou-se que 86% dos alunos são capazes de cortar e 72% revelam capacidades ao desenhar e fazer composições colando mosaicos de papel (cf. Tabela D7 do Anexo D).

Em Expressão Dramática todos os alunos revelam desempenhos positivos no que respeita aos indicadores *Bate uma palma em simultâneo com os colegas e Bate com os pés no chão em simultâneo com os colegas* (cf. Tabela D8 do Anexo D). Os indicadores *Explora a emissão sonora e Mima atitudes e gestos ligados a uma sequência de atos* são os que apresentam maiores fragilidades, apesar de os desempenhos serem positivos.

Em Expressão Físico-motora os alunos facilmente saltam de forma controlada, com ou sem trampolim e cumprem regras de jogos infantis (cf. Tabela D9 do Anexo D). Quando têm que realizar cambalhotas, a vela e a ponte, os alunos demonstram ter maiores fragilidades.

As competências sociais foram, também, avaliadas, nomeadamente o comportamento e participação dos alunos (cf. Tabela D10 Anexo D). Verificou-se,

então, que os indicadores que apresentam desempenhos mais positivos são: *Aguarda a sua vez* e *Respeita a vez do outro*. Os indicadores em que se registam maiores fragilidades são: *Está atento*, *Mantém-se no seu lugar* e *Coloca o dedo no ar para falar*.

2.7. Potencialidades e fragilidades

De acordo com a diagnose apresentada anteriormente, é possível sistematizar as potencialidades e fragilidades dos alunos da turma (cf. Tabela E11 do Anexo E).

Entre as potencialidades referidas, nomeadamente no que respeita a PT, destaca-se a formação de masculinos e plurais, a utilização da linha de base como suporte de escrita e a articulação e intensidade da leitura.

Em relação a MAT, a potencialidade que se destacou pela complexidade (em relação às outras) foi a distinção entre conceitos como o dobro e o triplo. Os alunos pouco tinham trabalhado com estes conceitos até ao momento da diagnose, no entanto revelaram poucas fragilidades no seu emprego.

Relativamente a EM, o facto de a identificação de regras de convivência social ser uma potencialidade parece entrar um pouco em conflito com um dos objetivos formulados e que serão apresentados em seguida. No entanto, apesar de os alunos não aplicarem as regras, não revela falta de conhecimento das mesmas, pelo que se pode observar.

Para além das potencialidades identificadas, a avaliação diagnóstica permitiu, também, a identificação de algumas fragilidades dos alunos da turma.

No âmbito do PT, verificou-se a existência de algumas fragilidades em relação à leitura e à escrita. O ritmo e a expressividade na leitura, por um lado, e a correção ortográfica e a utilização de sinais de pontuação na escrita, por outro. Importa referir que estas fragilidades já eram expectáveis, uma vez que os alunos se encontram no segundo ano de escolaridade e estão, ainda, numa fase em que estão a tornar essas competências mais operacionais.

Em relação a MAT, a fragilidade que saltou mais à vista por ser uma capacidade matemática fundamental foi a resolução de problemas.

No âmbito de EM não se revelaram fragilidades que justifiquem a terminologia, uma vez que os alunos adquirem facilmente os conhecimentos referentes a esta AD².

2.8. Problemática e objetivos gerais do PI

A partir das potencialidades e fragilidades identificadas, surgiram as seguintes questões problema:

- Que estratégias implementar para que os alunos desenvolvam o ritmo e expressividade da sua leitura e a sua competência textual, tendo em conta a progressão global das competências de leitura e escrita?
- Como desenvolver a capacidade de resolução de problemas matemáticos?
- Como criar um ambiente educativo que promova a adequação do comportamento e participação dos alunos?

De modo a responder à problemática identificada, foram definidos quatro OG de intervenção, sendo eles: OG1) Desenvolver as competências de leitura relacionadas com a expressividade e respeito pela pontuação; OG2) Desenvolver a competência textual, em particular a sua vertente processual e as convenções ortográfica e de pontuação; OG3) Desenvolver a capacidade de resolução de problemas em contextos matemáticos e OG4) Desenvolver atitudes que promovam uma postura e comunicação adequadas em sala de aula.

A identificação do primeiro objetivo geral *Desenvolver as competências de leitura relacionadas com a expressividade e respeito pela pontuação* justifica-se pelo facto de terem sido detetadas fragilidades a estes níveis, pois os alunos liam sem terem em conta a expressividade conferida às personagens (textos narrativos) e muitas vezes sem respeitarem os sinais de pontuação presentes no texto.

O segundo OG *Desenvolver a competência textual, em particular a sua vertente processual e as convenções ortográfica e de pontuação* prende-se com o facto de terem sido identificadas fragilidades na diagnose realizada. Entre essas fragilidades

² A Instituição onde decorreu a presente investigação apresenta professores especializados nas áreas das Expressões Artísticas e Físico-motoras, pelo que não é feito um trabalho em complementaridade com o professor titular da turma. Deste modo, como não serão realizadas avaliações nestas áreas, não serão também identificadas potencialidades e fragilidades.

destacam-se as incorreções ao nível das convenções ortográficas e da utilização de sinais de pontuação aquando da escrita de textos. No que respeita ao desenvolvimento da escrita e do OG2, foram utilizadas diversas estratégias, entre as quais o recurso aos subprocessos da mesma, ou seja, ao esquema planificação-textualização-revisão-edição.

A pertinência do terceiro objetivo *Desenvolver a capacidade de resolução de problemas em contextos matemáticos* justifica-se pelo facto de cerca de 44% dos alunos da turma terem obtido desempenhos negativos aquando da realização de problemas matemáticos.

Por fim, o quarto e último OG *Desenvolver atitudes que promovam uma postura e comunicação adequadas em sala de aula* surge não só das fragilidades identificadas ao nível das competências e atitudes, mas também pelo facto de promoverem um ambiente educativo que não é o desejável.

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

3.1. Desenvolver as competências de leitura relacionadas com a expressividade e respeito pela pontuação

Este objetivo decorre das fragilidades identificadas anteriormente e considera-se uma competência essencial no desenvolvimento de leitores e escritores competentes. Os alunos encontram-se no 2.º ano de escolaridade pelo que ainda estão numa fase “pré-automatização”, por isso, as fragilidades identificadas na diagnose não foram surpreendentes, são fruto do nível em que as crianças destas idades se encontram. Deste modo, os alunos ainda pensam muito nos processos, não de uma forma mecânica ou automática, tal como ocorrerá em anos posteriores. A leitura e a escrita são contempladas, enquanto competências essenciais de Português do Ensino Básico (2009) ao longo de todo o Ensino Básico e, para Pinheiro (2007) têm em comum o facto de serem complexas. A complexidade da linguagem é motivo pelo qual o ensino escolar determina muito tempo para a sua aprendizagem (Pinheiro, 2007).

É importante a utilização de estratégias que promovam uma aprendizagem a partir da leitura, uma vez que para se ler é necessário compreender o texto, ou seja, o texto deve ser lido de forma ativa: com antecipações de ideias, reconhecimento de significados e com a identificação de erros, dúvidas e incompreensões no processo de leitura (Curto, Morillo & Teixidó, 2008). Também o Programa de Português (2009) realça a importância de se promoverem atividades que desenvolvam competências de leitura, tais como enunciados matemáticos, textos expositivos de EM, entre outros.

3.2. Desenvolver a competência textual, em particular a sua vertente processual e as convenções ortográfica e de pontuação;

O segundo OG advém da importância do desenvolvimento da competência escrita, nomeadamente em fases iniciais, tal como se encontram os alunos da presente turma. Neste sentido, um trabalho em torno de estratégias que permitissem o

alargamento de conhecimentos e competências nesta área era essencial, uma vez que foram identificadas fragilidades a este nível.

Para Niza, Segura & Mota (2011), alguns dos melhores escritores escrevem primeiros esboços de má qualidade, no entanto são suficientemente pacientes para o reverem e identificarem aspetos a melhorar, de forma progressiva. Os mesmos autores referem ainda que o escritor, ao rever o seu texto, presta maior atenção às propriedades linguísticas do mesmo, quer em relação à forma, quer em relação à sua estrutura lógica (Niza, Segura & Mota, 2011). Segundo o Programa de Português (2009), depois da interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, surge a necessidade de se desenvolverem aprendizagens de novas convenções, como por exemplo, o uso correto da pontuação. Neste sentido, foi proposto um trabalho com os alunos que desenvolvesse esta convenção ortográfica.

O ensino da expressão escrita não se resume ao conhecimento da caligrafia e da ortografia, abarca, também, processos cognitivos que consideram, entre outros, o planeamento da escrita (seleção dos conteúdos e sua organização) (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). As mesmas autoras referem, ainda, que, na perspetiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita, incluindo as de revisão e autocorreção (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

3.2.1. Concepções iniciais dos alunos relativamente à escrita

É muito importante que os professores tenham em conta as concepções que os alunos trazem do pré-escolar, relativamente à linguagem escrita.

Cada vez mais, as crianças contactam diariamente com representações sobre a linguagem escrita pelo que o leque de conhecimentos sobre a mesma vai sendo alargado e diversificado.

Martins e Niza (1998) salientam a importância de se conhecerem estas concepções das crianças uma vez que quanto mais pequena for a distância entre o que o aluno pensava que era a linguagem escrita e aquilo que lhe é ensinado mais facilmente conseguem relacionar os seus esquemas iniciais com os conhecimentos que lhes são transmitidos, manifestando, assim, menos dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem da linguagem escrita deve ter em conta a compreensão, por parte das crianças, que tanto a escrita como a leitura têm diversas utilizações

funcionais (Martins & Niza, 1998). Estas devem, ainda, conhecer a natureza do seu sistema alfabético de escrita (Martins & Niza, 1998).

De modo a estarem alertas para eventuais problemas de aprendizagem da escrita e da leitura, é fundamental que os professores estejam familiarizados com as características do sistema de escrita da língua portuguesa (Martins & Niza, 1998). Só assim conseguirão ajudar os alunos a progredirem ao nível destas duas competências.

Pereira (2008) defende que a tomada da palavra escrita exige a elaboração de um sujeito pensante e escrevente que terá que dominar determinadas questões linguísticas e modelos textuais.

Atualmente, são várias as perspetivas sobre a forma como se deve conceber a escrita: umas mais centradas no papel da interação social no desenvolvimento da produção escrita e outras mais centradas nos aspetos cognitivos que estão subjacentes ao ato da escrita (Martins & Niza, 1998).

De modo a promover o desenvolvimento da competência escrita, têm sido formalizados diversos modelos no início do seu ensino formal. Alguns destes modelos podem classificar-se como: **modelos lineares e modelos não lineares**.

3.2.2. Modelos lineares

Nos modelos lineares, o processo de escrita passa por diversas etapas, sendo elas a **intenção e objetivos** (do escritor), o **significado** (do que se quer transmitir) e a **estruturação das frases** que termina com a **codificação das mesmas no sistema alfabético** (Martins & Niza, 1998).

Nesta perspetiva, caso ocorra alguma falha todas as etapas terão de ser revistas.

3.2.2.1. Modelos lineares de escrita de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978)

Segundo estes modelos, a composição escrita acontece em três fases distintas: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita.

A fase da pré-escrita relaciona-se com o processo exploratório do tema, ou seja, quem vai escrever começa por idealizar as ideias que quer transmitir através da escrita. É nesta fase que ocorre a ligação pensamento-linguagem (Martins & Niza, 1998). Para Vygotsky, a linguagem surge como um instrumento chave que o Homem

cria de modo a organizar o pensamento (Fontes & Freixo, 2004). As mesmas autoras referem ainda que, para Vygotsky, a aquisição da linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo (Fontes & Freixo, 2004).

Na segunda fase, da escrita ou articulação, o escritor passa as ideias que tinha para o código alfabético de escrita, por meio de frases que se codificam em letras (Martins & Niza, 1998). É nesta fase que ocorre a textualização.

Na terceira e última fase, na reescrita, o escritor procede à melhoria do seu texto, ou seja, suprime, substitui ou acrescenta palavras/expressões de modo a cumprir os objetivos a que se propôs inicialmente.

Os críticos à utilização destes modelos consideram que a escrita é entendida como um processo demasiado simplificador, uma vez que defende uma sequência fixa e linear: pré-escrita, escrita e reescrita (Martins & Niza, 1998).

3.2.3. Modelos não lineares

Nos modelos não lineares, o ato de escrita é visto como um conjunto de processos que ocorrem durante a escrita do texto, sem momentos definidos ou estipulados. Assim, o que distingue os modelos lineares dos modelos não lineares da escrita é precisamente o facto de uns modelos terem uma sequência definida por fases (modelos lineares) e outros que envolvem diversos processos que ocorrem a qualquer momento do processo de escrita.

3.2.3.1. Modelo não linear da escrita de Hayes e Flower (1980)

No modelo não linear da escrita de Hayes e Flower (1980), considera-se que o processo de escrita deve ter em conta, não só os aspetos exteriores à tarefa e que podem influenciar o escritor, como também os conhecimentos que os escritores têm acerca do assunto sobre o qual se vai escrever, o que sabem sobre a organização de um texto e o que sabem sobre as características dos diferentes tipos de texto (Martins & Niza, 1998).

Para além disso, este modelo considera diversos subprocessos de escrita: a **planificação**, a **tradução** e a **revisão** (Contente, 1995).

3.2.3.1.1. Planificação

Segundo Martins e Niza (1998), a linguagem escrita implica uma visão antecipadora do texto, ou seja, quem escreve deve planificar o que quer dizer, independentemente das interações que tenha com o outro.

Pereira (2008) salienta a importância destas três etapas do processo de escrita, no entanto refere, também, que um bom escrevente é capaz de planificar, textualizar e rever à medida que escreve.

Para Nascimento e Pinto (2006), planificar é organizar, ou seja, relacionar os vários elementos do texto de modo a que este atinja o objetivo que moveu o seu autor. Para isso, torna-se necessário “ . . . ordenar, hierarquizar as ideias de acordo com a estratégia julgada adequada à circunstância . . . ” (Nascimento & Pinto, 2006, p.116).

Este subprocesso da escrita consiste na tomada de notas que precede a escrita do texto. Essas notas devem ser organizadas temporal ou hierarquicamente, num plano, de acordo com a relevância que o escritor lhes concede (Martins & Niza, 1998). É na planificação que se encontram as ideias fundamentais que devem estar presentes no texto escrito.

Importa salientar que, segundo Barbeiro (2003), a planificação envolve um elevado nível de generalização, daí a dificuldade, por vezes, que as crianças demonstram na sua elaboração.

Ao mesmo tempo, Pereira (2008) valoriza o trabalho em torno da planificação, na medida em que a considera como uma das principais características distintivas de escreventes pouco experientes a escreventes experimentados.

Barbeiro (2003) utiliza o exemplo das conhecidas bonecas russas para explicitar como, ao contrário destas, a linguagem permite trabalhar com unidades de maior nível de generalização sem que dentro destas estejam todos os elementos. Ou seja, a planificação possibilita ao escrevente a tomada de decisão antes da realização do investimento textual, permitindo, também, a operação com unidades textuais sem que estas tenham sido concretizadas em toda a sua extensão textual (Barbeiro 2003).

A planificação pode materializar-se numa representação relativa ao texto que irá ser criado, servindo, assim, como um guia para a sua construção (Barbeiro, 2003).

Quando se concretiza a geração, seleção e organização dos conteúdos a integrar no texto, o sujeito pode decidir passar para a tradução/textualização, ou seja, à redação do texto e das unidades que o formarão (Barbeiro, 2003).

3.2.3.1.2. Textualização

Contente (1995) descreve esta etapa como uma transcrição, através de palavras, que implica operações de escolhas lexicais, convenções de escrita (ortografia, sintaxe e pontuação) e capacidades de compreensão. Esta passagem do plano previamente elaborado para a redação/composição pode não ser imediato. O sujeito poderá ter de partir, ainda, de um nível elevado de generalização para a procura de expressões linguísticas que irão constituir o texto (Barbeiro, 2003).

O desenvolvimento da escrita dos escritores experientes permite-lhes alguma automatização, nomeadamente no que respeita aos gestos para desenhar as letras ou a ativação da forma ortográfica (Barbeiro, 2003). À medida que o sujeito progride no domínio da escrita, estes aspetos mecânicos vão-se desenvolvendo, tornando-se cada vez mais automatizados (Barbeiro, 2003). O mesmo autor identifica ganhos de produtividade com esta automatização: o tempo de redação diminui, ou seja, a relação entre o tempo passado e o número de palavras escritas diminui consideravelmente.

Este subprocesso da escrita exige do sujeito o respeito pelas regras gramaticais, tal como já foi referido, mas também o coloca perante diversas possíveis escolhas, tais como:

. . . optar por determinada ordem na colocação dos elementos; marcar/não marcar por meio de conectores, as relações entre as frases; adoptar determinada ordenação na apresentação dos eventos . . . ; construir a cadeia de elementos que no texto se referem ao mesmo objecto . . . ; servir-se das propriedades semânticas e formais das unidades linguísticas para colocar determinado elemento ou relação em evidência ou recorrer a expressões linguísticas diferentes para evitar esse tipo de conexões, obtidos geralmente por repetições. (Barbeiro, 2003, p.86).

3.2.3.1.3. Revisão

A revisão, tal como referido anteriormente, é uma componente da escrita que se ativa assim que surge texto escrito, deste modo, não será obrigatório proceder à revisão de texto assim que este acabar de ser escrito. Ao atingir o limiar do texto, o

sujeito pode olhar para ele segundo uma outra perspectiva: enquanto texto global (Barbeiro, 2003).

No modelo tradicional de ensino e de aprendizagem da escrita, em que o destaque era o produto e não o processo, dava-se especial relevância à revisão na fase final do texto, quando este já se encontrava praticamente concluído. No entanto, esta revisão na fase final não anula nem substitui a revisão feita ao longo do processo de escrita do texto (Barbeiro, 2003). A revisão efetuada ao longo do processo não é igualmente anulada pela revisão final, ou seja, as duas revisões deverão ser tidas em conta.

Pereira (2008) defende que a reescrita ou revisão do texto só acontece verdadeiramente se o sujeito for capaz, através da leitura, de se aperceber das falhas e incongruências do seu texto.

Barbeiro (2003) encara este subprocesso da escrita como um espaço privilegiado onde os alunos devem aprofundar a consciência em relação ao que era esperado e porquê, com base nas indicações dadas para a execução da tarefa.

O mesmo autor defende, ainda, que a revisão consiste num subprocesso de verificação que incide sobre o texto escrito, exigindo uma releitura do mesmo, assim como sobre o texto ainda não redigido (representado mentalmente) (Barbeiro, 2003).

Neste modelo não linear da escrita, a revisão pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, no entanto, em alguns casos, esta pode alterar todo o anterior processo de escrita, sendo para isso necessário modificar os processos de planificação e textualização desencadeados anteriormente (Martins & Niza, 1998). O facto de se alterar o plano do texto pode levar a uma alteração da textualização, o que suscita uma nova revisão.

Pereira (2008) defende que, para o processo de revisão possa ser feito pelo aluno, é necessário que o professor ampare o aluno nas transformações textuais, ou seja, que seja feita uma “reescrita acompanhada” no sentido de confrontar o aluno com os motivos que levam ao aumento do tamanho e coesão do texto.

Tal como para os modelos lineares, também para este surgem críticas, nomeadamente o facto de este considerar o processo de escrita como uma interação individual entre o escritor e o seu próprio escrito (Martins & Niza, 1998). Sendo assim, desvaloriza-se o facto de que o conhecimento da realidade só é possível se houver interação entre os indivíduos, as suas comunidades e contextos materiais dessas comunidades (Martins & Niza, 1998).

Importa salientar que o facto de as crianças detetarem incorreções não implica que estas identifiquem o tipo de problema ou até mesmo a sua correção (Santana, 2007). A mesma autora refere ainda que podem, no entanto, ocorrer as duas primeiras operações referidas e não se concretizar a terceira ou esta terceira ocorrer, mas não ser bem-sucedida (Santana, 2007).

Para Cassany (2007), a revisão de texto é feita de forma diferenciada para escritores experientes e para escritores “aprendizes”. Assim, por um lado, os escritores mais experientes utilizam a revisão para melhorar globalmente o texto: identificam os problemas, decidem as estratégias de correção e colocam-nas em prática (Cassany, 2007). Dedicam-se, ainda, a aspetos mais superficiais da escrita como a ortografia, a pontuação, entre outros. Por outro lado, para os escritores “aprendizes”, a revisão de texto é um processo mais simples e mecânico. Segundo Cassany (2007), estes escritores leem o texto, palavra a palavra e quando detetam algum erro corrigem-no de imediato. Ou seja, o processo de revisão passa por alterações do texto muito superficiais (letras, palavras e frases) (Cassany, 2007). Desta forma, fica evidenciada a complexidade do processo de revisão de texto.

A revisão final apresenta todas as potencialidades da componente de revisão, sendo elas: a verificação de falhas ortográficas, de incorreções morfossintáticas e imprecisões vocabulares que, logo que detetadas, podem facilmente ser solucionadas (Barbeiro, 2003).

O facto de o sujeito fazer uma nova leitura do seu escrito não significa que todas as incorreções ou inconsistências do conteúdo sejam detetadas (Barbeiro, 2003). É possível que a leitura feita pelo sujeito seja uma leitura do que tem representado na sua mente, não atingindo uma leitura distanciada em relação ao que já conhece (Barbeiro, 2003).

Contente (1995), por sua vez, retoma a importância da leitura no processo de revisão, considerando-a um processo regulador da escrita e que deve ser feito de forma diferenciada.

Cassany (2011), após alguns estudos, considera a correção como sendo positiva e que ajuda o aluno durante o processo de redação do texto. Pelo contrário, esta correção torna-se inútil se feita no final do processo quando, por exemplo, o professor corrige as versões finais dos textos dos alunos (Cassany, 2011).

Pereira e Azevedo (s.d.) caracterizam a revisão como estratégia, quando acompanhada e instrumentada, para o desenvolvimento da capacidade de detetar incorreções nos textos (do próprio autor e de outros).

O mesmo autor refere ainda que reler o texto é uma boa estratégia porque parece ajudar os escritores a manterem o sentido global do texto (Cassany, 2011). Reler as várias partes que constituem o texto permite ao escritor avaliar se estas correspondem ou não à imagem mental que tinha do mesmo, verificar se corresponde ao plano elaborado previamente, assim como para verificar a coerência entre as frases (Cassany, 2011).

3.2.3.1.4. Edição / Reformulação / Reescrita

Barbeiro (2003) salienta a importância de instrumentos de reformulação para que se inicie a reescrita de textos. Estes instrumentos podem consistir em listas de indicações, de verificação ou anotações de enriquecimento do plano inicial por parte do professor (Barbeiro, 2003). A utilização de listas de verificação ou fichas para autoavaliação na autocorreção surgem, então, como instrumentos valiosos para a revisão e podem, inclusivamente, desempenhar um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem da expressão escrita (Barbeiro, 2003).

Atualmente estão disponíveis novos recursos de verificação e de correção disponibilizados pelo computador, como os corretores automáticos. Estes novos recursos devem ser mobilizados no desenvolvimento da escrita, não com o objetivo de dispensar o escrevente do conhecimento do domínio formal, mas sim de alertar para possíveis falhas de verificação, ajudando-o a decidir sobre a resolução (Barbeiro, 2003). A reescrita é, então, uma nova tarefa que origina um novo texto, mantendo o contacto com o texto anterior (Barbeiro, 2003).

3.2.3.2. Modelo de escrita proposto por Hayes (1996)

Hayes, anos mais tarde à apresentação do modelo de Hayes e Flower (1986), reconheceu existirem algumas críticas em relação a esse modelo, destacando a visão redutora da realidade dos processos de composição que incentiva a desvalorização do carácter afetivo e social implícitos na produção escrita (Aleixo, 2005). Neste modelo

Hayes destaca dois componentes principais: o contexto da tarefa e o indivíduo. O contexto refere-se aos destinatários e colaboradores do texto, como também o texto produzido e o seu suporte de escrita. Relativamente ao indivíduo, esta componente engloba a motivação, os processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória de longo prazo (Aleixo, 2005). Hayes dá uma grande importância às convenções e interações sociais como modeladoras da escrita (Aleixo, 2005).

Os resultados apresentados por Hayes (2011), num estudo realizado pelo próprio com outros autores sobre o desenvolvimento de modelos de escrita, sugerem que o recurso aos subprocessos de escrita podem ajudar na identificação de estratégias de escrita e de outros processos associados.

3.2.4. Texto narrativo

O tipo de texto selecionado para a presente investigação foi o texto narrativo. Este tipo de texto implica que seja feito um relato de acontecimentos ou sequências de acontecimentos (Nascimento & Pinto, 2006). A narração, por sua vez, é a(s) parte(s) da narrativa onde são explícitos os relatos dos acontecimentos ou eventos que constituem o desenvolvimento da ação (Nascimento & Pinto, 2006). De um modo geral, a narração é feita por um narrador (explícito ou não) que narra acontecimentos (ou eventos), originados ou sofridos por agentes e que se desenrolam no espaço e no tempo (Nascimento & Pinto, 2006).

O texto que o escrevente construirá deve ter em conta o género textual que se pretende seguir, assim como as suas características. É na planificação inicial que podem surgir os primeiros sinais que nos permitem identificar qual o modelo de texto a seguir (Barbeiro, 2003). Assim, a seleção do tipo de texto a utilizar torna-se num fator importante para a seleção dos elementos a integrar no texto, tal como as estratégias discursivas a adotar (Barbeiro, 2003).

3.2.5. Trabalho de escrita a pares

A coescrita ou escrita conjunta promovem uma interação entre todos os intervenientes, ao longo dos vários momentos e atividades do processo de escrita (Barbeiro, 2003). O texto que resulta desta interação é o reflexo do processamento efetuado pela interação dos vários intervenientes (Barbeiro, 2003).

Kress (1998 citado por Aleixo, 2005) considera as interações sociais resultantes de contextos educativos inclusivos como oportunidades de aprendizagem. As propostas dos sujeitos vão desde a estruturação do texto até à escolha dos vocábulos mais indicados ou até à configuração formal que o texto deve apresentar (Barbeiro, 2003). A investigação didática sobre as tarefas em que os alunos demonstram ter melhores desempenhos são aquelas em que os alunos escrevem o mesmo texto e partilham ideias sobre o mesmo (Cassany, 2005). Do mesmo modo, os alunos aprendem como cada um trabalha, como constroem ideias e como elaboram o discurso (Cassany, 2005). A interação que se desenvolve ao longo do processo está relacionada com a interação que se estabelece entre os pares, tendo por base fenómenos de liderança e de assunção ou reconhecimento de uns elementos em relação a outros de níveis diferenciados de competências (Barbeiro, 2003). Esta diferenciação é sentida, normalmente, através das classificações obtidas pelos sujeitos na disciplina de PT. Castro e Ricardo (2003) consideram importantes as atividades a pares na medida em que estas levam ao confronto das produções dos conhecimentos, das resoluções encontradas e das pistas a explorar.

3.3. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas em contextos matemáticos

Uma vez que foram identificadas fragilidades consideráveis na diagnose, no que respeita à resolução de problemas e uma vez que esta é entendida como um dos propósitos que leva os alunos a gostarem de matemática (Ministério da Educação e Ciência, 2013), torna-se imprescindível que se faça um trabalho mais focado para o desenvolvimento da mesma. O trabalho em torno da resolução de problemas envolve, também, a leitura e interpretação de enunciados por parte dos alunos, o que, de certa forma, contribui para a concretização dos OG um e dois.

Segundo a Associação de Professores de Matemática (1990), a resolução de problemas deve estar no centro do ensino e aprendizagem da MAT em qualquer nível de ensino. A formulação e a resolução de problemas são, segundo Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), uma componente essencial de fazer MAT por permitir o contacto com ideias matemáticas significativas. Os mesmos autores consideram, ainda, que esta promove um envolvimento dos alunos, desde cedo, em questões de modelação matemáticas que são, muitas vezes, tópicos abordados em níveis mais

avançados (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008). Esta capacidade de resolução de problemas permite o “. . . desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber” (Ponte et al., 2007, p.8). No Programa de MAT do Ensino Básico, é ainda referido que os alunos, ao resolverem problemas matemáticos, devem compreender a importância do recurso a diferentes estratégias para se chegar ao objetivo do problema, à sua resolução (Ministério da Educação, 2007).

3.4. Desenvolver atitudes que promovam uma postura e comunicação adequadas em sala de aula.

O OG4 não advém de um comportamento extremamente inadequado dos alunos, uma vez que estes se apresentam como bastante responsáveis e educados. No entanto, sentiu-se necessidade de lhes impor algumas regras que pareciam estar esquecidas. Nestas idades as crianças são muito inquietas e têm muita necessidade de se exprimirem, pelo que os comportamentos adotados são espontâneos e pouco mediados. Para Estrela (1992), para que sejam criadas condições de funcionamento harmonioso do grupo, as normas de conduta são emergentes. Neste sentido, o grupo necessita de ter regras de conduta que permitam criar as condições necessárias às aprendizagens coletivas, restabelecendo-as sempre que estas forem colocadas em causa (Estrela, 1992). As regras desempenham um papel que regula a aula em termos funcionais, ao mesmo tempo que a harmoniza (Estrela, 1992). Deste modo, os alunos foram sistematicamente confrontados com as regras de sala de aula e de trabalho em grupo, de modo a compreenderem por que razão estas deveriam ser respeitadas, pois só desta forma conseguiríamos trabalhar. Moreira (2004) refere ainda que a disciplina tem dois objetivos: por um lado mostrar que o comportamento da criança não é o mais adequado e por outro ensinar um novo comportamento mais ajustado. O mesmo autor salienta que muitas vezes a disciplina que os adultos aplicam não ensina a criança a comportar-se de forma adequada, chegando a ter comportamentos mais reprováveis que os da própria criança (Moreira, 2004).

Após uma apresentação fundamentada da pertinência da problemática e dos OG que surgiram a partir da mesma, torna-se importante compreender qual a metodologia utilizada para que a investigação se concretizasse, o que será apresentado no capítulo seguinte.

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

4.1. Participantes

No presente estudo participaram dezassete alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.ºCEB integrada numa Instituição Privada de Solidariedade Social, situada em Lisboa. Destes alunos, nove são do sexo masculino e oito do sexo feminino e cujas idades estão compreendidas entre os sete e os oito anos.

Integram a turma três alunos que beneficiam de medidas do Ensino Estruturado ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. Dois destes alunos foram diagnosticados como tendo Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e outro como tendo paralisia cerebral.

A turma é constituída por vinte e dois alunos, no entanto, para a presente investigação cinco alunos tiveram que ser excluídos por dois motivos: dois dos alunos, apesar de inscritos na turma não fazem qualquer tipo de trabalho com a mesma, estando permanentemente na Unidade de Ensino Estruturado; os outros três elementos encontram-se ao nível do 1.º ano de escolaridade no que respeita à AD de PT, não fazendo o mesmo trabalho que os restantes colegas.

A amostra utilizada para a presente investigação foi a de conveniência, uma vez que o grupo de indivíduos que representa a amostra era um grupo que estava disponível (Carmo & Ferreira, 2008). Com este tipo de amostra, os resultados do estudo não podem ser generalizados à população à qual este grupo pertence, no entanto podem retirar-se informações muito úteis (Carmo & Ferreira, 2008).

4.2. Paradigma do estudo

De modo a concretizar os procedimentos metodológicos a adotar, foi necessária uma revisão bibliográfica relativa às tipologias de investigação que permitisse identificar qual a tipologia que mais se aproximava da desejada para a investigação em causa. A partir desta revisão identificou-se a investigação-ação como a metodologia a utilizar.

Uma das definições mais referidas é a de John Elliot (citado por Esteves, 2008)

que define a investigação-ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que decorre nessa situação. Neste sentido, os professores são levados a ampliarem o seu conhecimento e competência profissional através da investigação que fazem (Esteves, 2008).

Para outros autores, tais como Bogdan e Biklen (1994, citados por Esteves, 2008), a investigação-ação centra-se na recolha sistemática de informações com o objetivo de promover mudanças sociais.

Rapoport (1970, citado por Esteves, 2008), por sua vez, afirma que este tipo de investigação contribui para a resolução de situações problemáticas imediatas e simultâneas em que as pessoas se encontram.

4.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Existe uma diversidade de definições no que respeita aos métodos e técnicas de investigação, no entanto, para Grawitz (1993 citada por Carmo & Ferreira, 2008), é importante que se faça a distinção entre técnica e método. Segundo a mesma autora, técnica é uma operação limitada e ligada a elementos práticos que são adaptados tendo em conta a finalidade. O método, por sua vez, coordena um conjunto de operações, em geral, várias técnicas (Grawitz, 1993 citada por Carmo & Ferreira, 2008).

A recolha de informações é, segundo Roegiers (1993), um processo organizado com o objetivo de obter informações junto de múltiplas fontes, de modo a passar de um nível de conhecimento para outro ou para uma representação de uma dada situação.

Os métodos e técnicas de recolha de dados privilegiados para o presente estudo foram a observação participante e a pesquisa documental. A observação consiste na seleção de informação, através dos órgãos sensoriais, da teoria e da metodologia científica a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão (Carmo & Ferreira, 2008).

A observação participante pressupõe que o investigador assuma explicitamente o seu papel junto da população observada, combinando-o com outras funções que lhe permita uma boa observação (Estrela, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Bell, 2005). Ao desempenhar essas funções, o investigador acaba por participar, de algum modo, na

vida da população, daí que o nome dado a este tipo de observação seja observação participante (Estrela, 1994); Carmo & Ferreira, 2008).

Os documentos que possam servir de apoio para a compreensão dos factos e dos acontecimentos podem ser analisados por diversos métodos e prover de variadas fontes (Fernandes, 1994). Por este motivo, a sua observação deve ter em conta as fontes documentais e os métodos de análises desses mesmos documentos (Fernandes, 1994).

A pesquisa documental visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta com o objetivo de extrair dela algum sentido (Carmo & Ferreira, 2008). A pesquisa documental assume-se, também, como uma passagem de testemunho no sentido em que se recolhe informações sobre trabalhos anteriores de modo a acrescentar-lhes algum valor (Carmo & Ferreira, 2008). Deste modo, foram preenchidas grelhas que continham os indicadores a avaliar em cada uma das tarefas e num momento posterior estas grelhas foram alvo de análise.

4.4. Métodos e técnicas de análise de dados

Para a presente investigação foram utilizados métodos quantitativos. A utilização destes métodos está relacionada com o estabelecimento de relações entre variáveis, na realização de descrições com recurso ao tratamento estatístico de dados recolhidos e, também, à testagem de teorias (Carmo & Ferreira, 2008). O objetivo é a generalização dos resultados obtidos a uma dada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão do que vai acontecer (Carmo & Ferreira, 2008).

A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo que Berelson (1968, citado por Campos & Ferreira, 2008) define como uma técnica de investigação que possibilita uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, tendo como objetivo a sua interpretação.

As grelhas referidas no ponto anterior (4.3.) permitiram extrair delas os dados necessários para a presente investigação. Esses dados, foram colocados em gráficos que permitissem uma melhor leitura da progressão, ou não, do desempenho dos alunos.

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM DESTAQUE PARA O TEMA EM ESTUDO

O PI construído anteriormente teve por base alguns princípios orientadores da ação pedagógica descritos no documento *Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB* (2004). Assim, pretendeu-se criar oportunidades para que os alunos realizassem aprendizagens significativas, ativas, integradas, socializadoras, construtivistas, de cooperação e de diferenciação pedagógica.

5.1. Princípios orientadores do PI

As aprendizagens ativas, tal como é referido no documento *Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB* (2004), pressupõem que os alunos contactem com situações estimulantes de trabalho escolar. Entre elas, destaca-se o recurso a materiais didáticos e a manipulação de objetos, tais como os blocos lógicos, o Geoplano, os cubos de encaixe e fitas métricas de vários tipos. Foram então propostas aos alunos várias atividades exploratórias que lhes permitiram aprender de uma forma mais ativa e motivadora.

Para que a aprendizagem dos alunos se aproximasse do que lhes é próximo e familiar, na abordagem de vários conteúdos foram tidas em conta as suas vivências. Do mesmo modo, integrou-se, sempre que possível, os interesses e as necessidades reais das crianças, tal como é referido no documento *Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB* (2004).

As aprendizagens integradas dizem respeito às diversas realidades dos alunos, tendo em conta a sua cultura, bem como à integração de duas ou mais AD. Deste modo, as experiências e os saberes adquiridos na própria cultura recriam novas descobertas (Departamento de Educação Básica, 2004), tanto para o aluno que os partilha como para os outros que passam a conhecê-los. O facto de existirem na turma alunos de nacionalidades brasileira e chinesa facilitou estas interações, uma vez que a partilha de saberes ocorria de forma natural.

As aprendizagens socializadoras foram uma constante ao longo do período de intervenção, talvez mais do que as outras aprendizagens, uma vez que os diversos momentos em sala de aula podem conduzir a uma formação moral. Por conseguinte,

eram criados, de forma sistemática, hábitos de interajuda, de partilha e de solidariedade.

A aprendizagem cooperativa também foi desenvolvida ao longo da intervenção, com destaque para o decorrer do projeto sobre os animais. Pretendia-se que os alunos compreendessem e reconhecessem que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos e que juntos poderão chegar mais facilmente ao objetivo a que se propuseram (Fontes & Freixo, 2004). As mesmas autoras defendem, ainda, que esta metodologia é das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos a nível cognitivo e da aquisição de competências sociais (Fontes & Freixo, 2004).

Por sua vez, a aprendizagem construtivista parte do facto de que o sujeito que aprende não é o único a intervir no processo de aprendizagem, ou seja, os restantes agentes tornam-se peças imprescindíveis para a construção pessoal (Solé & Coll, 2001). O ensino é, então, visto como um processo de construção em comum de significados orientados para a autonomia do aluno, o que não inviabiliza a ajuda necessária que o processo exige (Zabala, 2001). A aprendizagem construtivista, segundo Zabala (2001), permite ao aluno agir em vez de reagir e construir em vez de imitar.

A diferenciação pedagógica foi outro princípio que orientou toda a intervenção, sem a qual não teria sido possível promover aprendizagens significativas para os alunos. Aleixo (2005) retoma a importância da diferenciação pedagógica ao referir que a cada criança devem ser proporcionados contextos que se adequem às suas características e necessidades educativas. Importa salientar que as crianças, na sua individualidade, podem encontrar semelhanças. Deste modo, a compreensão dessas características comuns torna viável a seleção de atividades enriquecedoras e desafiantes para ambos (Aleixo, 2005).

5.2. Estratégias globais de intervenção

O PI prevê a exploração de conteúdos e objetivos, definidos pela professora e pelo grupo de estágio, pretendendo colmatar as fragilidades identificadas na diagnose. Para tal, foram continuadas e implementadas diversas estratégias, para cada um dos objetivos (cf. Tabela F12 do Anexo F).

5.2.1. Rotinas existentes e implementadas

O recurso aos laboratórios gramaticais concorreu para os dois primeiros objetivos na medida em que permitiu um trabalho tanto da leitura como da escrita. Duarte (2000 citado por Silvano, 2013) refere que esta metodologia de trabalho permite aos alunos, por um lado, descobrirem as regras que utilizam inconscientemente e as que devem utilizar em determinados contextos. Por outro lado, desenvolve nos alunos uma atitude de rigor na observação, tomando uma maior consciência do conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva, estruturada e objetiva.

À semelhança da estratégia dos laboratórios gramaticais, a realização de ditados também concorreu para os dois primeiros objetivos, no entanto a professora já recorria a esta estratégia. Segundo Sousa (2014) o ditado pode ser realizado com o intuito de compreender o que sabem, ou não, os alunos e o que pensam que sabem e a partir daí, de modo a construir sequências que permitam aos alunos descobrir a norma, clarificar estratégias e treinar habilidades que visem a automatização do conhecimento ortográfico.

A elaboração de listas de palavras é uma estratégia fundamental para a aquisição de vocabulário e para o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). É desta forma que a estratégia concorre tanto para o primeiro como para o segundo objetivo. Importa referir que, para que a elaboração de listas de palavras se efetue como uma boa estratégia, é necessário se realizem com regularidade atividades de localização de palavras (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

A Hora do Conto concorreu para os dois primeiros OG, na medida em que promoveu o desenvolvimento da competência leitora e o contacto com palavras novas presentes nas histórias lidas desenvolve competências de escrita. A Hora do Conto é entendida como uma estratégia educativa imprescindível, uma vez que se torna indiscutível o prazer das crianças ao escutar as narrativas e a facilidade com que as compreendem, mesmo com a dificuldade das suas estruturas cognitivas (Albuquerque, 2000). Este tempo dedicado à leitura é entendido segundo Silva, Bastos, Duarte & Veloso (2011) como um importante investimento na promoção da leitura que é experienciado pelas crianças de forma prazerosa. Albuquerque defende ainda que as narrativas infantis se têm revelado como tendo uma maior utilidade pedagógica, uma

vez que vai aprendendo a distinguir o que pode acontecer do que realmente lhe vai acontecer (Albuquerque, 2000).

As rotinas de cálculo mental, problema da semana e números baralhados concorreram principalmente para o terceiro OG na medida em que envolviam conhecimentos matemáticos. No entanto, a resolução de problemas contribuiu igualmente para o desenvolvimento dos dois primeiros OG uma vez que eram mobilizadas competências de leitura e de escrita para a compreensão dos enunciados. O cálculo mental é uma competência extremamente importante pois serve de base a outras capacidades, como da estimação, por exemplo (Ponte & Serrazina, 2000). A aquisição de destrezas de cálculo mental promove nos alunos o desenvolvimento da compreensão numérica, uma vez que os encoraja a procurarem estratégias mais fáceis baseadas nas propriedades dos números e operações (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). A resolução de problemas, por sua vez, facilita o desenvolvimento da compreensão de ideias matemáticas e a consolidar capacidades já aprendidas ao mesmo tempo que se constitui como um importante meio de desenvolver novas ideias matemáticas (Ponte & Serrazina, 2000). Na rotina *Números baralhados* pretendia-se fazer jogos com os alunos que os ajudassem a desenvolver a capacidade de cálculo utilizando o algoritmo. Os algoritmos permitem que os alunos mecanizem determinadas operações que são muito utilizadas com uma grande economia de pensamento (Ponte & Serrazina, 2000).

O TEA contribuiu para todos os OG, não só por serem trabalhadas as diversas AD, mas também por desenvolver competências ao nível da cooperação. Este caracteriza-se por ser um tempo privilegiado em que os alunos trabalham de forma autónoma, socorrendo-se de ficheiros existentes na sala e construídos previamente, de modo a facilitar a diferenciação pedagógica (Neves, 2007). O papel do professor será apoiar, estimular, esclarecer dúvidas e acompanhar, o máximo possível o trabalho das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (Neves, 2007; Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). O desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada deve valorizar, segundo Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta (1997), o sentido social das aprendizagens, permitindo uma maior gestão das diferenças do grupo, dentro do próprio grupo e através das capacidades que cada membro do grupo tem.

À semelhança da estratégia anterior, também o trabalho de projeto contribuiu para todos os OG, pelas mesmas razões. O contributo para o OG3 deveu-se a partir

do desenvolvimento dos outros OG, da leitura e da escrita que, ao serem desenvolvidos ao longo do trabalho de projeto melhoravam as competências leitora e escrita, o que permitia uma melhoria da leitura dos enunciados em problemas matemáticos, por exemplo. O trabalho de projeto pode ser entendido como uma sequência de atividades investigativas que se organizam de modo a dar resposta a um problema ou a uma curiosidade (Neves, 2007). Deve, ainda, ser considerado importante e real para cada um dos participantes e promover aprendizagens novas para os mesmos (Castro & Ricardo, 2003). Esta tipologia de trabalho desenvolve a autonomia dos alunos, uma vez que promove, em parte, negociações entre professor e alunos, assim como desenvolve, também, a responsabilização, a autodisciplina e o espírito crítico (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997; Neves, 2007). Castro e Ricardo (2003) consideram a metodologia de trabalho de projeto como uma formação para a integração da teoria e da prática, uma vez que esta é feita integrando-as.

Relativamente aos aspetos processuais da escrita de textos, será feita uma análise mais detalhada na secção seguinte, por ter sido objeto de estudo. À semelhança deste tópico, também a escrita a pares será abordada e fundamentada na secção seguinte.

5.3. Estratégias para o desenvolvimento da escrita de textos narrativos

A planificação, textualização, revisão e edição de textos encontram-se neste ponto por serem subprocessos de escrita de acordo com vários modelos mais recentes, nomeadamente o de Hayes e Flower (1980). Neste sentido, foram utilizados como estratégias para desenvolver a escrita de textos narrativos.

5.3.1. Planificação

Para Barbeiro (2003), a planificação corresponde à fase em que se ativam, selecionam e organizam os elementos suscetíveis de serem integrados no texto e incidirá na fase inicial do processo de escrita. O mesmo autor sublinha que este subprocesso da escrita é complexo, na medida em que é necessária a projeção de um texto sem ter, ainda, as unidades que nele irão aparecer (Barbeiro, 2003). Embora tenham esta função, as planificações não têm um carácter rígido, uma vez que podem

ser alteradas e reescritas, à medida que o escrevente passa para a escrita do texto ou no final da sua construção (Barbeiro, 2003).

A planificação que os alunos seguiam deveria ter em conta a situação inicial, o acontecimento, a complicação, a resolução e o fim (cf. Figura G6 do Anexo G). Pretendia-se que os alunos identificassem estes quatro tópicos e que os desenvolvessem na fase seguinte.

5.3.2. Textualização

Segundo Martins e Niza (1998), Barbeiro (2003) e Amor (1996), este subprocesso da escrita consiste na transformação das ideias anteriormente definidas em frases escritas, de acordo com o código alfabético, de modo a serem perceptíveis para quem as for ler. Para muitos dos alunos que apresentam fragilidades na expressão escrita, o problema surge, diversas vezes, na capacidade de reproduzir expressões linguísticas que formarão o texto (Barbeiro, 2003). Nestes casos, torna-se bastante útil a existência de um plano, que, de forma mais ou menos linear, auxilia o escrevente a evitar bloqueios na procura de novas ideias (Barbeiro, 2003). O facto de existir uma pequena porção de texto permite que o sujeito inicie, desde logo, o processo de revisão (Barbeiro, 2003).

Neste tópico os alunos deveriam passar para texto as ideias identificadas anteriormente na planificação, lembrando sempre que se tratava de um texto narrativo (cf. Figura H7 do Anexo H).

5.3.3. Revisão

A principal finalidade da revisão é a melhoria da qualidade do texto. Para isso, o escritor deve verificar se existe coerência textual e corrigir, se necessário, falhas detetadas, como por exemplo, os erros gramaticais (Martins & Niza, 1998). Cassany (2007) encara a correção e revisão de textos como uma parte do processo de escrita, considerando-as, também, como subprocessos da escrita. Enquanto escreve, o escritor relê, corrige e reformula diversas vezes o que está a escrever (Cassany, 2007). Deste modo, a correção e a revisão são parte do processo de redação.

A revisão do texto era feita tendo em conta uma lista de verificação em que os alunos assinalavam com um certo os tópicos apresentados na mesma (cf. Figura I8 do Anexo I) à medida que verificam o seu cumprimento.

5.3.4. Edição / Reformulação / Reescrita

Campos (2001, citado por Barbeiro, 2003) fez um estudo sobre o impacto da utilização de uma ficha de autoavaliação e autocorreção na produção de um texto narrativo e verificou que os alunos que efetuaram revisão com o apoio da ficha fizeram reformulações muito mais acentuadas em relação aos outros colegas.

Após a verificação de todos os pontos presentes na lista de verificação referida anteriormente e após terem melhorado e completado os passos em falta, os alunos reescreviam o texto tendo em conta as melhorias assinaladas anteriormente (cf. Figura J9 do Anexo J).

5.3.5. Texto narrativo

Os textos narrativos são textos literários em que são apresentadas histórias nas quais uma ou mais personagens se envolvem numa série de eventos (Silva, 2012). O mesmo autor refere, ainda, que este tipo de texto está associado ao processo cognitivo de perceção dos acontecimentos no tempo (Silva, 2012), ou seja, é necessário que o leitor vá tendo a uma perceção cronológica.

5.3.6. Trabalho de escrita a pares

O trabalho de escrita a pares consistiu na escrita de textos narrativos passando pelos diversos subprocessos da escrita. Por conseguinte, os alunos tinham que planificar o texto, em conjunto, de acordo com o tema dado (geralmente relacionava-se com conteúdos trabalhados na AD de EM). Posteriormente tinham de passar pelos restantes subprocessos da escrita, a pares/trios, sendo que o professor auxiliava os grupos, dando *feedback* sobre o que já estava feito e prestando algum apoio aos grupos que dele necessitavam. Para que esta forma de organização resulte, é necessário que os vários elementos do grupo tenham em consideração a pluralidade de perspetivas presentes (Barbeiro, 2003). Deste modo, os sujeitos devem explicitar as suas propostas para a construção textual e em grupo devem ativar critérios de decisão e de fundamentação das decisões (Barbeiro, 2003).

5.4. Contributo das diferentes AD para a concretização dos objetivos do PI

Neste ponto serão feitas relações entre as estratégias referidas anteriormente e os OG do PI para as quais contribuíram. Estas relações organizar-se-ão por OG.

Para a concretização do OG1, concorreram diversas estratégias provenientes de EM, MAT e PT. Deste modo, em relação a EM foi utilizado o trabalho de projeto em que foram abordados e trabalhados conteúdos referentes aos animais. No entanto, aquando da realização de fichas de treino sobre os conteúdos abordados em EM, MAT e PT, era necessário mobilizar e desenvolver competências de leitura. A realização de laboratórios gramaticais, o trabalho em torno dos subprocessos de escrita, a realização de ditados, a escrita a pares, a implementação de estratégias de compreensão leitora, a construção de palavras e a realização da Hora do Conto contribuem, igualmente, para a concretização deste primeiro OG. Na resolução de problemas, por exemplo, os alunos eram levados a ler várias vezes o enunciado antes de desistirem de resolver o problema. Com isto, a interpretação dos dados e do objetivo do problema era conseguida, em grande parte, através da mobilização de competências leitoras.

No que respeita ao OG2, as estratégias que concorreram para a sua concretização foram praticamente as mesmas do OG1, dada a relação umbilical entre a leitura e a escrita. As atividades que melhor contribuíram para o desenvolvimento deste OG foi o trabalho em torno dos subprocessos da escrita que, tal como identificado no ponto anterior, assim como na avaliação das aprendizagens dos alunos e dos OG do PI, promovem o desenvolvimento dos alunos, melhorando os seus desempenhos relativamente à escrita de textos. Também este OG foi desenvolvido a partir de todas as AD, uma vez que em todas é necessário responder a questões por escrito, assim como ler enunciados, descobrindo novas palavras.

O OG3 foi desenvolvido tanto na MAT como em PT. Em MAT foram utilizadas estratégias como a resolução de problemas, a rotina de cálculo mental e a dos números baralhados. O desenvolvimento destas estratégias permitia aos alunos, depois de compreensão do enunciado, mobilizar conhecimentos adquiridos e treinados como é o caso do cálculo. Em PT os alunos ao desenvolverem competências de leitura e de escrita facilitam o processo de compreensão dos enunciados dos problemas, chegando mais rápida e facilmente ao objetivo do mesmo.

O desenvolvimento das competências sociais no OG4 foi promovido a partir de várias estratégias, como por exemplo a realização de uma visita de estudo. Outras estratégias, tais como o TEA e o trabalho de projeto visaram igualmente promover estas competências, no sentido em que os alunos eram levados a ajudarem-se mutuamente e a compreender o cunho pessoal que cada um pode dar no enriquecimento das aulas. Também as atividades de escrita a pares promovia a cooperação entre pares, uma vez que estes teriam de se organizar de modo a chegarem a um objetivo comum. Em todas as AD eram avaliadas e desenvolvidas estas competências, pois só com o cumprimento de regras de sala de aula e de trabalho em grupo era possível e viável o bom funcionamento das aulas.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

6.1.1. Competências sociais

As competências sociais, tal como referido anteriormente, foram alvo de análise, fazendo igualmente parte de um dos objetivos do PI. Encontram-se, em anexo, as grelhas que permitiram a análise dos seguintes indicadores (cf. Figuras K13 a K18 do Anexo K). Assim, tal como se pode observar através do gráfico (cf. Tabela K19 do Anexo K), o indicador *Coloca o dedo no ar para falar* melhorou significativamente da primeira para a segunda semana com um crêscimo de 5% para cerca de 37% de alunos que o fizeram sem dificuldade. Nas restantes duas semanas as classificações obtidas pelos alunos para este indicador diminuíram, tendo melhorado consideravelmente na quinta semana com 75% de alunos que o fizeram sem dificuldade. Pode então aferir-se que houve uma melhoria das classificações deste indicador, com algumas oscilações.

Para o indicador *Aguarda a sua vez*, observa-se uma melhoria constante nas três primeiras semanas, tendo regredido a partir da quarta semana, aproximando-se das classificações obtidas na primeira semana: 20% de alunos sem dificuldade; 65% com pouca dificuldade e 10% com alguma dificuldade (cf. Tabela K20 do Anexo K). Nas últimas duas semanas as classificações melhoraram ligeiramente, apresentando-se de seguida as que se referem à sexta semana: cerca de 32% de alunos cumprem o indicador referido sem dificuldade, 47% com pouca dificuldade e 16% com alguma dificuldade.

A análise da *Tabela K21* (cf. Tabela K21 do Anexo K) relativo ao indicador *Respeita a vez do outro* permite-nos observar que houve uma melhoria das classificações ao longo das três primeiras semanas cuja percentagem de alunos que cumpriu o indicador “Sem dificuldade” aumentou de 20% para 50% e 75% nas primeira, segunda e terceira semanas, respetivamente. Nas últimas três semanas os resultados foram consistentes, havendo apenas um ligeiro aumento de alunos com alguma dificuldade.

Relativamente ao indicador *Está atento*, podemos observar que, à semelhança dos outros indicadores, ocorrem oscilações ao longo das semanas, havendo uma

melhoria da primeira para a sexta semana (cf. Tabela K22 do Anexo K). Assim, na primeira semana 5% cumpriu o indicador sem dificuldade, 55% com pouca dificuldade, 15% com alguma dificuldade e 25% com muita dificuldade. Na sexta semana os resultados foram ligeiramente diferentes: 26% sem dificuldade, 37% com pouca dificuldade, 32% com alguma dificuldade e 5% com muita dificuldade.

Por fim, o indicador *Mantém-se no seu lugar* os resultados obtidos também oscilam ao longo das semanas, havendo, no entanto, uma melhoria da primeira para a sexta semana (cf. Tabela K23 do Anexo K). Da primeira para a sexta semana a percentagem de alunos sofreu alterações, assim: aumentou cerca de 22% a percentagem de alunos que cumprem o indicador sem dificuldade; diminuiu de 50% para 31% a percentagem de alunos com pouca dificuldade; aumentou de 15% para 21% com alguma dificuldade e diminuiu de 25% para 16% a percentagem de alunos com muita dificuldade. Concluindo, percebe-se através da observação dos gráficos (cf. Tabelas k19 a K23 do Anexo K) que na primeira semana os alunos foram mais recetivos às novas indicações dadas, respeitando-as e cumprindo-as e à medida que as semanas passavam foram retomando comportamentos menos bons, no entanto não se considera que a avaliação geral seja negativa. Quando comparados estes desempenhos com os verificados na diagnose, verifica-se que o desempenho dos alunos melhorou, revelando-se num trabalho positivo em relação às competências sociais.

6.1.2. Língua Portuguesa

A partir da análise do gráfico referente às avaliações da última ficha de avaliação, registaram-se cinco alunos com classificação “Satisfaz”, sete alunos com “Bom” e quatro alunos com “Muito Bom” (cf. Figura L10 do Anexo L).

A avaliação feita no domínio do CEL compreende os indicadores *Distingue verbos*, *Distingue nomes* e *Distingue adjetivos*, quando avaliados em aula apresentam em grande maioria desempenhos sem dificuldade e com pouca dificuldade com 40% e 35%, respetivamente (cf. Tabela M24 do Anexo M). Quando avaliados os mesmos indicadores na ficha de avaliação, 62% dos alunos apresentam a cotação máxima, enquanto 25% apresentam a cotação imediatamente abaixo (positiva) (cf. Figura M11 do Anexo M). Encontra-se, em anexo, a grelha que permitiu a análise dos indicadores referidos (cf. Tabela M25 do Anexo M).

Em relação à leitura foram avaliados os indicadores *Lê articulando corretamente as palavras*, *Lê a uma intensidade adequada*, *Lê com expressividade* e *Lê respeitando a pontuação*. Tal como se pode observar a partir dos gráficos (cf. Tabelas N26 a N29 do Anexo N) todos os indicadores apresentaram maioritariamente desempenhos sem dificuldade e com pouca dificuldade, à exceção do indicador *Lê com expressividade* que apresenta uma percentagem considerável de desempenhos com alguma dificuldade (cerca de 33%) (cf. Tabela N28 do Anexo N). Importa referir que na leitura foram avaliados cerca de sete e oito alunos por semana. Encontram-se, em anexo, as grelhas que permitiram a análise dos indicadores referidos (cf. Tabelas N30 a N34 do Anexo N).

A competência escrita será descrita com mais detalhe no ponto 7.1.2., pelo que, de forma breve, é salientada a evolução gradual dos alunos, revelando-se em desempenhos muito positivos.

A competência leitora foi avaliada em grande parte a partir da previsão do assunto do texto por parte dos alunos. Como se pode verificar na *Tabela O35* (cf. Tabela O35 do Anexo O), os desempenhos dos alunos não parecem ser muito consistentes, no entanto importa referir que nas semanas um, três e quatro foram avaliados apenas doze, dezasseis e onze alunos, respetivamente, daí os resultados serem praticamente todos sem dificuldade. Nas restantes semanas os desempenhos dos alunos correspondem a níveis positivos com cerca de 50% dos desempenhos entre os níveis sem dificuldade e com pouca dificuldade. As grelhas referentes à avaliação dos indicadores encontra-se em anexo (cf. Tabelas O36 a O41 do Anexo O).

Se forem comparados os desempenhos identificados na diagnose em qualquer uma das competências, com os desempenhos dos alunos ao longo da intervenção, verifica-se que os alunos revelam melhorias em todas, mesmo que em alguns casos sejam melhorias mínimas.

6.1.3. Matemática

No que respeita à MAT, os desempenhos dos alunos também foram positivos, excetuando dois alunos que obtiveram classificações negativas na ficha de avaliação (cf. Figura P12 do Anexo P). Assim, dois alunos obtiveram a classificação “Não satisfaz”, quatro alunos obtiveram “Satisfaz”, sete alunos “Bom” e quatro alunos “Muito Bom”. Os alunos que apresentaram resultados pouco satisfatórios são alunos que ao longo das aulas apresentaram sempre muitas dificuldades de aprendizagem.

Encontram-se em anexo as grelhas referentes à avaliação dos indicadores que se seguem (cf. Tabelas P42 a P47 do Anexo P).

Em aula os alunos obtiveram desempenhos muito positivos nos indicadores *Identifica o dobro de números naturais*, *Mede áreas de figuras* e *Mede o perímetro de figuras*, tendo obtido no primeiro indicador 80% de desempenhos positivos (sem dificuldade), no segundo indicador 37,5% e no terceiro 27% (cf. Tabela P48 do Anexo P). Quando avaliados na ficha de avaliação, metade dos alunos apresenta a cotação máxima no primeiro indicador, 72% no segundo indicador e 78% no terceiro (cf. Figuras P13 a P15 do Anexo P). Conclui-se, então, que os desempenhos dos alunos piorou no que respeita ao primeiro indicador, no entanto melhorou consideravelmente no segundo. As percentagens presentes nos gráficos mostram como os alunos mantiveram os desempenhos positivos na ficha de avaliação quando comparados com os seus desempenhos em aula.

A resolução de problemas apresenta uma avaliação mais detalhada no ponto 7.1.3. De uma forma muito abrangente os desempenhos dos alunos oscilam entre a primeira e última semana, no entanto importa salientar que o nível de exigência dos enunciados foi aumentando (cf. Tabela P49 do Anexo P).

Também para a MAT, os indicadores avaliados na diagnose e numa fase final da intervenção permitem observar uma melhoria considerável dos desempenhos, apesar de na resolução de problemas se terem verificado algumas oscilações menos boas, fruto do aumento da dificuldade dos enunciados, tal como será mencionado na secção 7.1.3.

6.1.4. Estudo do Meio

Esta AD foi a que apresentou as melhores classificações, tal como já era esperado com 53% dos alunos com desempenhos bons e 35% com muito bom (cf. Figura Q16 do Anexo Q). Encontram-se, em anexo, as grelhas que permitiram a análise dos indicadores que se seguem (cf. Figuras Q50 e Q51 do Anexo Q). Quando avaliados os desempenhos obtidos pelos alunos no que respeita à identificação das diferentes partes que constituem uma planta comum, em aula, a grande maioria dos alunos fê-lo sem dificuldade, tal como se pode observar no gráfico (cf. Tabela Q52 do Anexo Q). Na ficha de avaliação 53% dos alunos obtiveram a classificação máxima nessa questão e 6% a classificação imediatamente abaixo. No que respeita à distinção de plantas espontâneas e cultivadas, em aula, cerca de metade dos alunos fê-lo sem

dificuldade e a outra metade com pouca dificuldade (cf. Figura Q17 do Anexo Q). Quando avaliados na ficha de avaliação cerca de 76% dos alunos obtiveram a pontuação máxima na questão e 18% a classificação imediatamente abaixo. A avaliação em aula do indicador *Identifica o habitat dos animais* apresenta uma percentagem máxima de alunos que o fazem sem dificuldade (cf. Figura Q19 do Anexo Q) e quando avaliados na ficha de avaliação (cf. Anexo Q) 41% dos alunos identificam sem dificuldade e 29% com pouca dificuldade.

Estes dados são reveladores das potencialidades identificadas na diagnose, relativamente a esta AD, tendo os alunos mostrado uma constante facilidade na aquisição de conhecimentos. A comparação dos resultados da diagnose com os da avaliação final não é possível, uma vez que os conteúdos trabalhados foram diferentes, não havendo nenhum em comum.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PI

7.1. Avaliação do PI

Na presente secção será feita uma avaliação do PI elaborado aquando da observação realizada em contexto de estágio. Deste modo, serão avaliados os OG propostos aquando da identificação das fragilidades identificadas no período de observação. Estes OG serão avaliados e analisados tendo por base os indicadores de avaliação criados no decorrer da intervenção que se encontram tanto nas planificações construídas, como nas grelhas de avaliação.

7.1.1. Avaliação do OG1: Desenvolver as competências de leitura relacionadas com expressividade e com o respeito pela pontuação

Para avaliar este primeiro objetivo foram analisados os indicadores *Lê com expressividade* e *Lê respeitando a pontuação* ao longo de cinco semanas de forma a compreender se os alunos regrediram, mantiveram ou desenvolveram a competência leitora, nomeadamente a que se relaciona com a expressividade da leitura.

Assim, tal como se pode observar no gráfico (cf. Figura N28 do Anexo N), os desempenhos dos alunos relativos ao primeiro indicador foram melhorando, tendo um pico favorável na terceira semana e piorando na quinta semana. Na segunda semana 12,5% dos alunos fá-lo sem dificuldade, 37,5% fá-lo com pouca dificuldade e 37,5% fá-lo com alguma dificuldade. Importa salientar que nesta semana foram avaliados apenas oito alunos. Na sexta e última semana, cerca de 16,7% dos alunos leu com expressividade sem dificuldade, 50% fê-lo com pouca dificuldade e cerca de 33,3% dos alunos fê-lo com alguma dificuldade. Nesta semana foram avaliados apenas seis alunos, pelo que o confronto entre as duas semanas não pode ser feito de forma justa. Ao longo das semanas os alunos parecem não ter regredido nem melhorado este aspeto, mantendo-se avaliações consistentes.

O segundo indicador referido apresenta desempenhos de apenas sete a oito alunos por semana (cf. Tabela N29 do Anexo N). Entre a primeira e a última semana os desempenhos foram melhorando, passando de 25% de desempenhos sem dificuldade e 50% com pouca dificuldade na primeira semana para 50% de desempenhos sem dificuldade e 50% com pouca dificuldade na sexta semana.

7.1.2. Avaliação do OG2: Desenvolver a competência textual, em particular a sua vertente processual e as convenções ortográfica e de pontuação

No que respeita à avaliação deste OG, esta será feita de forma mais minuciosa, uma vez que foi alvo de investigação. A presente avaliação será dividida em duas partes, sendo a primeira a vertente processual e a segunda as convenções ortográfica e de pontuação. Para a primeira serão avaliados os seguintes objetivos: *Identifica a situação inicial, Identifica o acontecimento, Identifica a complicação, Identifica a resolução; Identifica erros; Acrescenta, apaga, substitui e Reescreve o texto.* Para a segunda parte serão avaliados os objetivos *Escreve textos narrativos...: ...gerindo corretamente o espaço; ...legivelmente; ...com correção ortográfica; ...aplicando sinais de pontuação; ...evitando repetições e ...tendo em conta a planificação feita.*

As grelhas referentes à avaliação dos indicadores referidos anteriormente encontram-se anexadas (cf. Tabelas R53 a R68 do Anexo R).

7.1.2.1. Planificação

Na parte da planificação, nomeadamente no que respeita ao indicador *Identifica a situação inicial*, observa-se que a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou da segunda para a sexta semana 7,5%, a percentagem de alunos com pouca dificuldade diminuiu 22,5% e que a percentagem de alunos com alguma dificuldade aumentou 21,25% (cf. Tabela R69 do Anexo R). Conclui-se, assim, que o desempenho dos alunos não melhorou, no entanto a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou ligeiramente. É de referir o facto de haver uma eficácia de 100% na terceira semana se justifica pela obrigação de se manter a situação inicial do texto dos alunos igual à situação inicial presente na história ouvida anteriormente.

Relativamente ao indicador *Identifica o acontecimento*, verifica-se que, da segunda para a sexta semana, o desempenho dos alunos melhorou ligeiramente, tendo havido uma melhoria de 7,5% de alunos sem dificuldade da primeira para a sexta semana, de cerca de 9,6% de alunos com pouca dificuldade e uma diminuição de 5% de alunos com alguma dificuldade (cf. Tabela R70 do Anexo R).

Para o indicador *Identifica a complicação* os desempenhos registados para este indicador assemelham-se aos do indicador anterior: aumentou a percentagem de alunos sem, com pouca e alguma dificuldade (13,75%, 4,75% e 1,25% respetivamente) (cf. Tabela R71 do Anexo R). A terceira semana apresenta resultados bastante positivos neste indicador, à semelhança dos outros indicadores avaliados na terceira semana, talvez devido ao facto de nesta semana o texto ter sido trabalhado a pares.

Ao identificarem a resolução, é evidente a melhoria dos desempenhos dos alunos da segunda para a sexta semana, tendo-se verificado um aumento da percentagem da melhor classificação e a diminuição de uma das percentagens menos favoráveis (cf. Tabela R72 do Anexo R). Assim, a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou 13,75%, por sua vez a de alunos com pouca dificuldade aumentou cerca de 23% e a percentagem de alunos com alguma dificuldade diminuiu cerca de 11,7%.

Também para o indicador *Identifica o fim* há uma clara melhoria dos desempenhos dos alunos tendo aumentado a percentagem de alunos sem dificuldade e diminuído a percentagem de alunos com pouca, alguma e muita dificuldade (cf. Tabela R73 do Anexo R).

7.1.2.2. Revisão

Nestes três últimos indicadores *Identifica erros*, *Acréscenta*, *apaga*, *substitui* e *Reescreve o texto* é clara a melhoria dos alunos ao longo das semanas, havendo, no entanto uma discrepância na sexta semana, tendo estes desempenhos sofrido uma regressão (cf. Tabelas R74 a R76 Anexo R). Esta discrepância de desempenhos pode justificar-se pelo cansaço dos alunos, uma vez que já se encontravam numa semana de preparação para as fichas de avaliação.

7.1.2.3. Textualização e edição

Os subprocessos de textualização e edição foram avaliados, por um lado antes e depois da revisão e, por outro, escritos individualmente e escritos a pares.

Através da *Tabela R77* (cf. Tabela R77 do Anexo R), podemos observar que para o indicador *Escreve gerindo corretamente o espaço*, *antes da revisão*, na primeira

semana, é possível observar que 41% dos alunos não apresentam dificuldades, enquanto 33% apresentam pouca dificuldade. Ao comparar com a sexta semana, verifica-se que apesar da percentagem de alunos sem dificuldade ter diminuído (22%), o aproveitamento geral da turma melhorou dado que a percentagem de alunos com pouca dificuldade aumentou bastante – um aumento de cerca de 30%.

Da primeira para a segunda semana, o desempenho dos alunos parece ter piorado, o que poderá ser justificado pelo facto de ser a primeira experiência de trabalho seguindo esta estratégia. O mesmo indicador avaliado depois da revisão (cf. Tabela R77 do Anexo R) indica que na primeira semana cerca de 40% dos alunos não tiveram dificuldades, tal como também observado na sexta semana, quando comparado com os resultados antes da revisão. O que leva a crer que com a revisão os alunos revelam preocupação na procura de melhorias a fazer. Mais uma vez é possível verificar que o aproveitamento geral da turma melhorou uma vez que os todos alunos se posicionam numa das duas categorias de melhor aproveitamento (com pouca dificuldade / sem dificuldade).

Na modalidade do trabalho de escrita a pares (cf. Tabela R78 do Anexo R), antes da revisão, o que se pode verificar é que os alunos apresentaram menos dificuldades do que quando têm de trabalhar sozinhos – cerca de 60% dos alunos não apresentaram dificuldades. Estes valores podem indicar que o rendimento do trabalho dos alunos melhora consideravelmente quando há um trabalho a pares, que envolva cooperação entre pares. Depois da revisão (cf. Tabela R78 do Anexo R), pode verificar-se que cerca de 80% dos alunos não apresentaram dificuldades. Mais uma vez, após a revisão, verificou-se que os alunos que tinham alguma dificuldade melhoraram e realizaram com sucesso essa tarefa. Efetivamente, os resultados são muito bons e levam a crer que o trabalho a pares pode levar ao sucesso gradual do desempenho dos alunos.

Relativamente ao indicador Escreve legivelmente, antes da revisão e individualmente (cf. Tabela R79 do Anexo R), verifica-se que, da primeira para a última semana, se registaram melhorias em todos os níveis: a percentagem de alunos sem dificuldade aumenta, e verifica-se que os alunos que apresentavam muitas dificuldades recuperaram e que agora se encontram numa das categorias de melhor aproveitamento. A avaliação do mesmo indicador, agora feito depois da revisão (cf. Tabela R79 do Anexo R) permite verificar que, ao serem comparadas as duas semanas, é possível observar um grande aumento da percentagem de alunos sem

dificuldades. Se compararmos com os resultados antes da revisão, podemos verificar que os alunos apresentam uma maior capacidade de identificação dos erros, uma vez que a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou bastante.

Quando colocados a trabalhar a pares e antes da revisão, verifica-se um ligeiro aumento da percentagem de alunos sem dificuldades ao longo das semanas (cf. Tabela R80 do Anexo R). Mais uma vez, apresentaram melhores resultados quando comparados com o trabalho individual. Depois da revisão (cf. Tabela R80 do Anexo R) a percentagem de alunos sem dificuldades aumenta e a turma apresenta bons níveis de aproveitamento.

No que respeita ao indicador Escreve com correção ortográfica, antes da revisão e de forma individual (cf. Tabela R81 do Anexo R), observa-se que da primeira para a última semana se verificou uma ligeira melhoria no aumento de alunos sem dificuldade. Depois da revisão (cf. Tabela R81 do Anexo R) observa-se que da semana um para a semana seis o número de alunos sem dificuldade aumentou.

Verifica-se que para o mesmo indicador, avaliado a pares e antes da revisão (cf. Tabela R82 do Anexo R), há um ligeiro aumento da percentagem de alunos sem dificuldade, ao mesmo tempo que alguns alunos passaram a apresentar muitas dificuldades. Estes resultados são algo peculiares, mas podem ser justificados pelo cansaço dos pares em trabalhar um com o outro ou pelo contrário, por haver uma maior pré-disposição em trabalhar com o par, despoletando mais momentos de brincadeira e desatenção. Depois da revisão (cf. Tabela R82 do Anexo R) verifica-se que em todas as semanas há um aumento da percentagem de alunos sem dificuldade e uma diminuição dos alunos com muitas dificuldades.

O indicador Escreve aplicando sinais de pontuação, antes da revisão e de forma individual (cf. Tabela R83 do Anexo R) permite observar que, da primeira para a última semana, ocorre uma pequena diminuição da percentagem de alunos com alguma dificuldade que acabou por melhorar. Depois da revisão (cf. Tabela R83 do Anexo R), podem verificar-se aumentos de produtividade: na primeira semana não se verifica a existência de alunos com muitas dificuldades, enquanto na semana seis o número de alunos sem dificuldade aumentou substancialmente.

O mesmo indicador avaliado a pares e antes da revisão (cf. Tabela R84 do Anexo R) permite verificar que, ao trabalharem a pares, os alunos apresentaram um bom aproveitamento, com resultados bastante melhores do que a abordagem individual antes da revisão. Depois da revisão (cf. Tabela 84 do Anexo R), segue-se o

padrão de apresentação de resultados ainda melhores, tendo os alunos obtido um aproveitamento muito satisfatório (independentemente da semana).

Para o indicador Escreve evitando repetições, individual e antes da revisão (cf. Tabela R85 do Anexo R), verifica-se que, da primeira para a última semana, deixa de haver alunos com muitas dificuldades e que o número de alunos com algumas dificuldades diminui. Depois da revisão (cf. Tabela R85 do Anexo R), verifica-se uma melhoria dos resultados ao comparar a semana um com a semana seis: aumenta o número de alunos sem dificuldade, assim como o número de alunos com poucas dificuldades.

O mesmo indicador, agora trabalhado a pares e antes da revisão (cf. Tabela R86 do Anexo R), permite verificar uma melhoria dos resultados ao comparar a semana um com a seis: aumenta o número de alunos sem dificuldades, assim como o número de alunos com poucas dificuldades, deixando de haver alunos com algumas dificuldades. Depois da revisão (cf. Tabela R86 do Anexo R), ao comparar a semana três com a semana cinco, observa-se uma ligeira melhoria no número de alunos sem dificuldade.

Por fim, no último indicador a avaliar, Escreve tendo em conta a planificação feita (cf. Tabela R87 do Anexo R), de forma individual e antes da revisão, observa-se que, da semana dois até à semana seis, os alunos com mais dificuldades foram melhorando o seu aproveitamento. Após a revisão (cf. Tabela R87 do Anexo R), verifica-se que em qualquer das semanas, o aproveitamento dos alunos é bom. Na semana um, os desempenhos mantêm-se constantes, contudo na semana seis observa-se uma grande melhoria dos alunos após a revisão. Quando avaliado este indicador, antes da revisão e a pares (cf. Tabela R88 do Anexo R) volta a verificar-se a tendência para obter um bom aproveitamento. Após a revisão (cf. Tabela R88 do Anexo R), os alunos voltaram a melhorar ligeiramente o seu aproveitamento, tendo sido quase perfeito.

A análise mais detalhada deste OG encontra-se em anexo (cf. Anexo S).

Em comparação com a diagnose, é clara a melhoria dos desempenhos dos alunos quando trabalhados os diversos subprocessos da escrita.

7.1.3. Avaliação do OG3: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas em contextos matemáticos

Este terceiro objetivo geral está diretamente relacionado com a rotina do “Problema da semana”, em que era feito um trabalho em torno de problemas matemáticos relacionados com os conteúdos de MAT trabalhados anteriormente. Encontram-se em anexo as grelhas referentes à avaliação do presente OG (cf. Tabelas P42 a P47 Anexo P). Assim, tal como se pode observar no gráfico (cf. Tabela P49 do Anexo P), há uma oscilação na avaliação feita, tendo havido uma regressão da primeira para a última semana. Enquanto na primeira semana 45% dos alunos resolveram o problema sem dificuldade, na sexta semana apenas 28% e 22% dos alunos (no problema de juntar e completar, respetivamente) conseguiram fazê-lo sem dificuldade. Na segunda semana (situação da adição) há uma melhoria dos resultados obtidos com 33% dos alunos a resolverem sem dificuldade e 61% a fazê-lo com pouca dificuldade. Nas restantes semanas, tal como foi referido, os resultados oscilam, no entanto importa salientar que o nível de exigência dos enunciados foi aumentando dadas as capacidades que os alunos iam apresentando. Os resultados obtidos não são considerados desfavoráveis, uma vez que os alunos foram continuamente confrontados com situações problemáticas mais desafiantes e com uma dificuldade mais elevada.

7.1.4. Avaliação do OG4: Desenvolver atitudes que promovam uma postura e comunicação adequadas em sala de aula.

A avaliação deste objetivo encontra-se descrita no ponto 6.1.1., referente à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Relembrando os aspetos mais relevantes obtidos através da análise dos diversos gráficos, percebe-se que os resultados foram oscilando e que no final se nota uma pequena regressão em termos de comportamentos e atitudes adotados pelos alunos, no entanto não se considera que a avaliação geral seja negativa.

7.2. Reformulações do PI

A planificação, tal como Herandez-Abenza (1993 citado por Leite, 1998) refere, é uma tarefa complexa, uma vez que são necessárias múltiplas decisões

orientadas por critérios de naturezas diversas, nomeadamente legais, científicos e didáticos. No entanto, as planificações são também flexíveis, na medida em que podem ser alteradas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, assim como com os ritmos de aprendizagem das mesmas.

Inicialmente estava previsto que a resolução do problema da semana se realizasse duas vezes por semana, dadas as fragilidades identificadas, bem como a importância do trabalho ao nível desta competência. Contudo, devido ao elevado número de conteúdos que surgiram ao longo das semanas, foi necessário diminuir a sua frequência para apenas uma vez por semana. Apesar deste contratempo, o tempo destinado à resolução dos problemas, assim como à sua análise e discussão em grande grupo foi ligeiramente alargado sempre que se justificasse, tal como previsto no PI construído anteriormente.

O trabalho em torno dos conectores foi menos extenso e detalhado do que aquele que se previa, também por falta de tempo. Este era um tópico que ia ser alvo de investigação, no entanto, por ter sido trabalhado apenas duas vezes, tornou-se inviável a sua concretização.

Relativamente à revisão coletiva de texto que seria feita quinzenalmente, não se concretizou por ter sido privilegiada a revisão a pares, que se revelou benéfica à medida que ia sendo realizada.

O OG1 relativo ao desenvolvimento de competências leitoras, nomeadamente no que respeita ao ritmo e à expressividade, foi alterado para *Desenvolver as competências de leitura relacionada com a expressividade e com o respeito pela pontuação* devido a um lapso na construção das grelhas de avaliação.

8. CONCLUSÕES FINAIS

De modo a concluir este relatório, importa refletir sobre a intervenção não apenas deste ano, mas como um processo evolutivo ao longo de cinco anos, assim como a investigação da temática estudada.

Como aspeto positivo que merece um maior destaque, identifico o grupo de alunos com o qual trabalhei, na medida em que a sua heterogeneidade me lançou desafios, fez-me questionar sobre as melhores práticas e estratégias a adotar, mas também pela excelente relação afetiva que criámos.

Foi, em grande parte, graças a este grupo de alunos que me foi possível fazer a presente investigação com entusiasmo e sobretudo, foi graças a eles que retomei a esperança (em parte perdida) de que o ensino pode sofrer uma mudança e que nós estaremos cá, com força, para receber as crianças e mostrar-lhes como ainda há tanto por descobrir e aprender.

O facto de trabalhado com uma turma do 2.º ano fez-me perceber como este é um ano particularmente desafiante, porque na abordagem dos conteúdos existia, com muita frequência, uma linha ténue entre “no 2.º ano eles não vão mais além do que isto, ainda estão muito no início” e “eles têm capacidade para ir mais além”. Ou seja, senti muitas vezes que não sabia até que ponto poderia desenvolver os conteúdos com os alunos, visto que muitos deles pediam “mais”, no entanto este “mais” poderia baralhá-los. É importante desafiarmos os alunos, mas até que ponto?

Outro aspeto que para mim foi uma das grandes mais-valias desta intervenção foi o facto de ter visto frutos com a implementação das estratégias que contribuíram para o estudo.

O OG2 surgiu das fragilidades identificadas relativamente à escrita, mas também pelo facto de ter uma grande vontade de experimentar a estratégia da utilização dos subprocessos da escrita para verificar se de facto estas contribuíam, ou não, para melhores desempenhos dos alunos. Em outras práticas foi-me possível contactar com a revisão de texto e com um ou outro momento de planificação, no entanto, sempre fiquei reticente em relação a estas estratégias, pois não pareciam apresentar quaisquer resultados positivos. Este grupo de alunos com o qual apliquei as estratégias referidas foi o alvo desta minha curiosidade e determinação em querer compreender os frutos destas estratégias e mostrou-me como realmente se revelaram

como poderosas no melhoramento da capacidade de escrever bem, com sentido e por prazer.

Foi particularmente neste estágio que senti ter sido reconhecido o trabalho na construção de materiais diversificados e estimulantes para os alunos. Sempre que era levado para a sala de aula um material diferente, os alunos depressa mostravam o seu agrado e, geralmente, faziam os possíveis por manterem um comportamento bastante bom, assim como o dos colegas, de modo a que a atividade pudesse ter seguimento.

Uma fragilidade que ainda aponto na minha intervenção é a promoção do espírito crítico das crianças. Por vezes fui precipitada, levada pelo entusiasmo, nas questões que colocava aos alunos, levando-os ao encontro das respostas que pretendia da parte deles. Considero esta fragilidade muito relevante e que deve ser alvo de reflexão, uma vez que o facto de não ser facultado tempo aos alunos para que estes reflitam, manipulando-lhes o pensamento, pode ser muito prejudicial para eles.

A presente investigação realizou-se durante um período de seis semanas aproximadamente, tendo sido realizado e trabalhado (por aluno) um texto por semana, pelo que existiram claras limitações, como é o caso do tempo disponível para a realização da mesma.

Importa salientar que o apoio constante da minha colega de estágio foi essencial ao longo destes cinco anos, tendo-nos mantido juntas em todos os estágios realizados, o que nos fez ganhar, para além de uma grande amizade e confiança uma com a outra, um grande à vontade para apontarmos, uma à outra, aspetos a melhorar. Esta reflexão conjunta, e muitas vezes diária, fez com que crescesse, que aprendesse a identificar os aspetos positivos e negativos, mas também a reconhecer-me e identificar-me como professora.

Após estas inúmeras reflexões penso que fui adquirindo, ao longo dos anos, uma maior maturidade e perceção do que é o ensino, bem como as competências essenciais ao desempenho da docência. Anseio pela chegada do dia em que serei professora todos os dias.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amor, E. (1996). *Didáctica do português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Associação de Professores de Matemática. (1990). *Renovação do currículo de matemática*. Lisboa: APM.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project – a guide for first-time researchs in education, health and social science* (4th Ed.). England: Open University Press.
- 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. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en I2/ele*. Madrid: Arco Libros
- Castro, L. B. & Ricardo, M. M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto – guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Curto, L., Morillo, M. & Teixidó, M. (2008). *Escrever e ler (vol. 1): como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: ARTMED.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Despacho normativo n.º14/2011 de 18 de novembro. *Diário da República n.º222/2011 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I. M. S. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto

- Douro, Vila Real). Consultado em
https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hayes, J.R. (2011). Kinds of Knowledge-Telling: Modeling Early Writing Development. *Journal of Writing Research*, 3(2). pp. 366-384.
- Leite, L. (1998). Planificação do ensino-aprendizagem das ciências e mudança conceptual: uma proposta de conciliação. In *Actas do X Congresso de ENCIGA* (pp. 38-46). Santiago de Compostela: Boletín das Ciencias.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e metas curriculares de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (2006). *A dinâmica da escrita – como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.
- Neves, M. C. (2007). *Organização e gestão da sala de aula – uma prática alternativa*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (s.d.). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roegiers, J. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica – competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura*. Lisboa: ME.

Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Silvano, P. (2013). O conhecimento explícito da língua no programa de português do ensino básico: o dicionário terminológico e o laboratório gramatical. *Palavras*, 44-45, 29-38.

Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A., *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Lisboa: Asa Editores.

Sousa, O. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra*, 9, 116-127.

Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didácticos. In Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A., *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 150-195). Lisboa: Asa Editores.

ANEXOS

Anexo A. Planta da sala de aula

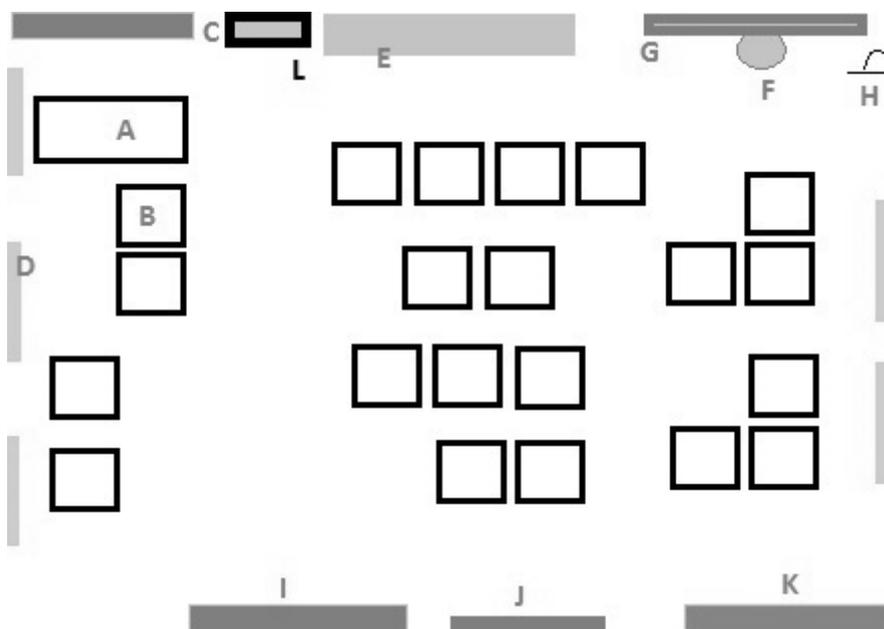


Figura A1. Planta da sala de aula. Desenho conseguido a partir da observação em sala de aula.

Legenda:

- A. Secretária da professora
- B. Mesa de trabalho dos alunos
- C. Armário da professora
- D. Janela
- E. Quadro interativo
- F. Caixa de lixo
- G. Área da organização
- H. Porta da sala
- I. Armário dos manuais
- J. Armário dos materiais didáticos
- K. Biblioteca
- L. Armário das pastas e cadernos dos alunos

Anexo B. Agenda semanal

Agenda Semanal


 Nº 23
 De 9/03/15 a 13/03/15
 2º ano

Agenda da Semana						
Horas	2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	Horas
8h30	Planejamento do PIT/Tarefas/ Plano	Plano do dia/tarefas/ Número do dia	Expressão físico-Motora	Plano do dia/tarefas/ Nome /Data	Plano do dia/tarefas/ Nome /Data/ Número	8h30
8h45						8h45
9h00	Plano do dia/Tarefas	Apresentação de produções	Plano do dia/Tarefas	Apresentação de produções	Apresentação de produções	9h00
9h15						9h15
9h30	Trabalho de texto pag 80 e 81 do manual	Cálculo Mental reta nº 16	Problema da semana	Escrita de texto melhoramento de texto	A girafa que comia estrelas - conclusão da leitura	9h30
9h45						9h45
10h00	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	10h00
10h15						10h15
10h30		Expressão-Dramática				10h30
10h45						10h45
11h00		Trabalho de texto Pág. 106 e 109	Ortografia ditado	Matemática Manual - pag 90 e 91	Cálculo Mental Estratégias de cálculo	11h00
11h15						11h15
11h30	Expressão Físico-Motora - corta mato					11h30
11h45						11h45
12h00		TEA	TEA	TEA	Conselho de Turma	12h00
12h15						12h15
12h30		Avaliação do dia		Avaliação do dia	Trabalhos de Casa	12h30
12h45						12h45
13h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	13h00
13h15						13h15
13h30						13h30
13h45						13h45
14h00	Estudo do Meio - Experiência com o ar	Continuação do tema anterior	Estudo do Meio Pág 98 - seres vivos e não vivos	Expressão Plástica	Inglês	14h00
14h15						14h15
14h30	Avaliação do dia					14h30
14h45						14h45
15h00	Inglês		TEA	Expressão Musical	TEA	15h00
15h15						15h15
15h30			Avaliação do dia		Avaliação do dia	15h30
15h45						15h45
16h00						16h00

Figura B2. Agenda Semanal.

Anexo C. Fichas de avaliação sumativa do 2.º Período

Ficha de Verificação de Conhecimentos de Português
Ano Letivo 2014/2015 - 2.º Período - 2.º ano - março

N.º 1027 Nome: Carolina Damasceno Gomes Data: 26/02/2015

Encarregado de Educação: _____

Professor: [assinatura]

Avaliação do professor

1. Lê o texto com muita atenção.

Maria Primavera e Espanta-pardais

Olhou, olhou, espreitou devagar como se fosse um girassol e qual não foi o seu espanto ao ver, sentada num molho de trigo, uma menina, linda como a madrugada. Tinha cabelos verdes e dourados saltos pelas costas. Os olhos eram dois bocadinhos de noite, a rir, a rir e com muitas estrelas lá no fundo.

E disse a menina:
 - Então não me conheces?
 - Não, Nunca te tinha visto.
 - Eu chamo-me Maria Primavera. E venho aqui, à tua seara, todos os anos. Mas... porque estás assim a olhar-me dessa maneira? Tenho cara de sapo?
 E o Espanta-pardais, quase a medo, gaguejando de admiração e ternura:
 - És tão bonita, Maria Primavera! És tão bonita! És a coisa mais linda que eu vi até agora.

Parte I

2. Completa:

Título do texto: Maria Primavera e Espanta-pardais ✓

Título do livro: Espanta-pardais ✓

Autora do texto: Orsola Rosa Edaga ✓

Personagens do texto: Genarosa, menina, estrela, Espanta-pardais ✓

O primeiro parágrafo do texto tem 3 frases.

3. Responde, de acordo com o texto.

3.1 Quem foi que olhou e espreitou devagar?

Um molho de trigo. x Um espantalho.

Uma menina. Um sapo.

3.2 Quem estava sentada num molho de trigo?

Uma menina ✓

ASSOCIAÇÃO INFANTE DE SAGRÉS - RUA AZEVEDO NEVES LISBOA - 1600-015 LISBOA
 geral@associacaoinfantedesagres.pt - telef. 217265940

1/4

Parte II

Completa, de acordo com as indicações:

Os espantalhos estavam no meio da seara.

O espantalho estava no meio da seara.

As meninas eram muito bonitas.

A menina era muito bonita. ✓

8. Escreve no feminino.

O rapaz viu um galo na seara.

A rapariga viu uma galinha na seara. ✓

9. Retira do texto

Dois nomes Maria ✓ Guimarães ✓

Dois adjetivos Linda ✓ dançadora ✓

Dois verbos cantado ✗ cantava ✗

10. Copia as palavras da família de cabelo.

cabelinha, cabeludo, cabeluda, cabeçudo. ✗

11. Escreve os antónimos das seguintes palavras:

Perto - longe ✓ Fechar - abrir ✓

Ceda - tarde ✓ Limpar - sujar ✓

Subir - descer ✗ Pequeno - grande ✓

12. Copia a última frase do texto.

Estão bonitas, mas não são bonitas! ✗

12.1 Como se chama o sinal de pontuação que termina a frase que copiaste? é a exclamação ✓

13. Completa com n ou m.

Encanto camalhata lenço companheiro empadão

3.3 Descreve a menina do texto.

A menina tinha cabelo verde e dentes brancos. Ela era muito bonita e tinha um sorriso muito bonito.

3.4 O Espanta-pardais lembrava-se de já ter visto a menina? Assinala com X a resposta correta.

Sim Não

Copia do texto a frase que justifica a tua resposta.

Esta menina Maria Primavera tinha dentes brancos e um sorriso muito bonito.

4. Assinala com X a resposta correta, de acordo com o texto.

A Maria Primavera ia à seara...

- todos os meses.
 todos os anos. ✓
 todas as semanas.
 todos os dias.

5. O que sentiu o Espanta-pardais pela Maria Primavera?

Admiração e ternura.

6. Ordena de 1 a 5, de acordo com os acontecimentos do texto.

- 2 A menina perguntou ao Espanta-pardais se não se lembrava dela.
1 Espreitou devagar como se fosse um girassol.
5 O Espanta-pardais disse à menina que ela era muito bonita.
3 A menina disse ao Espanta-pardais que se chamava Maria Primavera.
4 Maria Primavera vai à seara todos os anos.

Parte III

Continua o diálogo entre o Espanta-pardais e a Maria Primavera e inventa um final para a história. Dá um título ao teu texto. Ilustra-o.

o diálogo
- Mas tu também! - É bonita! - Tu és
muito mais! elas discutiram
muito. Mas a Maria Primavera
dizte
- Vou acabar com isto tu
és mais bonita! bonita!
- Está bem eu sou mais bonita.
- Agora está bem e FIM

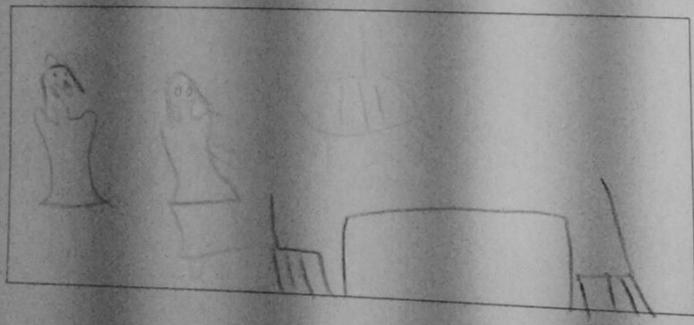


Figura C3. Ficha de avaliação sumativa de PT

1. Completa as sequências:

1000, _____, 998 _____, _____, 995, _____, _____, 992, _____, _____

902, 904, _____, _____, _____, 912, _____, _____, _____, _____

850, 854, _____, _____, _____, 870, _____, _____, _____, _____

935, _____, _____, 920, _____, _____, _____, _____, _____, _____

2. Completa com os sinais <, > ou =:

1000 999 600 + 400 900

399 993 250 + 250 500

1 dezena 100 3 centenas
2 dezenas 263
6 unidades

255 225 12 dezenas 120

3. Assinala com X o número que representa 3 centenas, 4 dezenas e 2 unidades

432

342

243

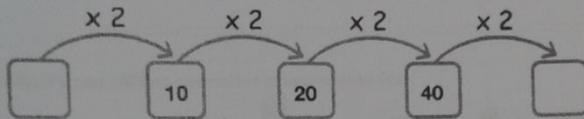
324

4. Ordena os números por ordem decrescente.

1000 28 11 987 432 526

< < < < <

5. Escreve nos , os números que faltam na sequência.



6. Completa de modo diferente as duas igualdades.

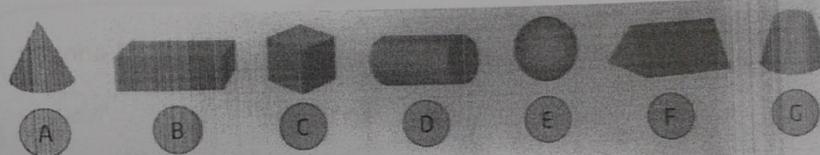
149 = +

149 = +

7. Utilizando os algarismos 8, 9 e 2, escreve:

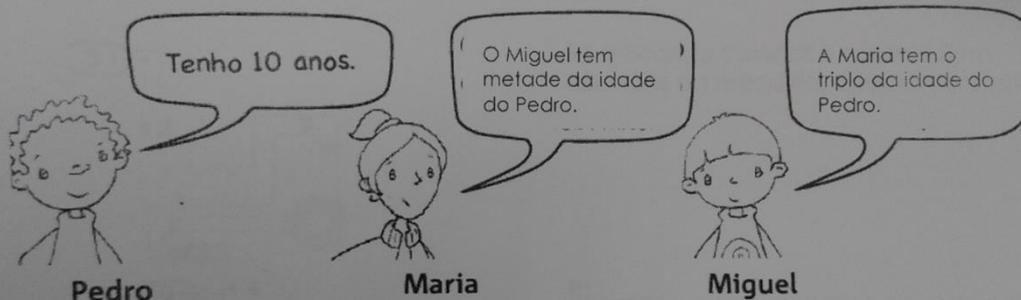
- O maior número possível _____
- O menor número possível _____
- Um número par _____
- Um número ímpar _____
- Um número maior do que 300 _____
- Um número menor do que 800 _____
- Um número entre o 200 e o 300 _____

9. Observa os sólidos e completa o quadro com as letras correspondentes.



Poliedros	Não poliedros
<input type="text"/>	<input type="text"/>

10. Descobre as idades de cada uma das pessoas.



O Pedro tem _____ anos.
 A Maria tem _____ anos.
 O Miguel tem _____ anos

10 → +4

R: _____

14. A Madalena viajou, de carro, com os pais, tendo saído à hora indicada no relógio A.

Relógio A

Relógio B

14.1 A que horas é que a madalena saiu de casa?

R: _____

14.2 Sabendo que a Madalena viajou durante 4 horas, assinala, no relógio B, a hora a que ela terminou a viagem.

15. Na nossa escola houve uma festa e todos os alunos e pais foram convidados. Os professores e outros funcionários da escola também estiveram presentes. Observa o gráfico e responde.

Categoria	Número de pessoas
Alunos	150
Pais dos alunos	110
Professores	25
Funcionários	15

ASSOCIAÇÃO INFANTE DE SAGRES – RUA AZEVEDO NEVES LISBOA – 1600-015 LISBOA
 geral@associacaoinfantesagres.pt – telef: 217265940

5/6

N.º aluno: _____

15.1 Quantos alunos estiveram presentes na festa?
R: _____

15.2 Quantas pessoas estiveram no festa?
R: _____

15.3 Qual é a diferença entre o número de alunos presentes na festa e o número de pais que foram à festa?
R: _____

16.2 Na estante do quarto da Laura havia 60 livros. Ontem ela colocou mais 4 livros em cada uma das 6 prateleiras da estante.

a) Quantos livros colocou a Laura na estante.
R.: _____

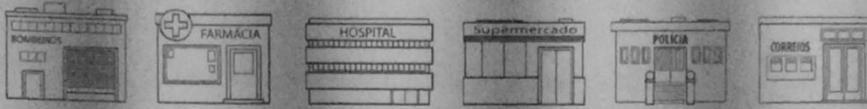
b) Quantos livros há agora na estante?
R.: _____



Bom trabalho!

Figura C4. Ficha de avaliação sumativa de MAT

1. As seguintes imagens representam alguns serviços e instituições. Observa-as.



1.1 Completa o texto, utilizando o nome dos **serviços e instituições** representados:

Quando estou doente vou ao hospital ou ao Centro de Saúde.

Com a receita vou comprar medicamentos à farmácia.

Se houver um incêndio, chamo os bombeiros.

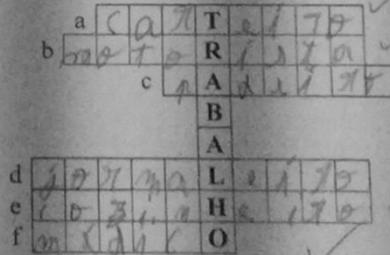
O meu primo que vive em Viseu faz anos. Para lhe mandar um postal vou aos correios.

Assaltaram a minha casa. Chamo a polícia.

A minha mãe vai comprar fruta, iogurtes, leite e ovos ao supermercado.

2. Completa o crucigrama, com o nome das profissões adequadas.

- a - Pessoa que entrega as cartas
- b - Pessoa que conduz o autocarro
- c - Pessoa que faz o pão
- d - Pessoa que escreve notícias para o jornal
- e - Pessoa que faz a comida
- f - Pessoa que trata dos doentes



3. Observa as imagens de alguns meios de comunicação pessoal e social.
 Escreve o nome de cada meio de comunicação representado.



telefone



notícia



internet



notícia



rádio

3.1. Dos meios de comunicação representados, identifica quais são os:

- meios de comunicação pessoal: telefone, rádio, internet
- meios de comunicação social: notícia, internet

4. Assinala, com X, verdadeiro ou falso.

	V	F
O vento é o ar em movimento.	X	
As velas dos barcos e as árvores movimentam-se por ação da chuva.		X
Quando rebentamos um balão, este liberta ar.	X	
Os seres vivos não precisam de ar para viver		X
O ar tem peso.	X	
O ar não existe.		X

5. Como está o tempo hoje?

o tempo hoje está bom e agradável ✓

6. Quais as principais diferenças de tempo entre o verão e o inverno?

A diferença de temperatura, a quantidade de horas de sol e a quantidade de chuva. ✓

7. As imagens que se seguem representam as quatro estações do ano. Escreve o nome de cada estação do ano. Completa os textos com as características de cada estação.



Outono ✓

Caem as primeiras folhas ✓
O tempo começa a arrefecer ✓



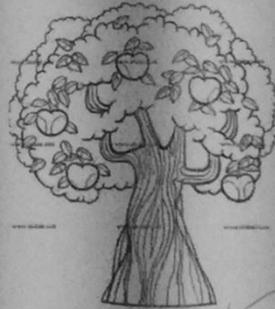
Inverno ✓

Chove, fica frio e chova em alguns locais ✓
Algumas árvores ficam sem folhas ✓



Primavera ✓

Nesta época, o tempo começa a aquecer ✓
Nas árvores surgem as folhas e flor ✓



Verão ✓

Nesta época, o tempo está quase sempre quente ✓
Algumas árvores dão fruto ✓

8. Risca as opções erradas, de forma a obteres afirmações verdadeiras.

- A madeira é ~~mole~~ mole resistente do que o papel.
- A plasticina é ~~mole~~ dura e a pedra é ~~mole~~ dura.
- Um aquário é de ~~vidro~~ vidro logo é ~~opaco~~ transparente.

9. Completa as frases com as palavras dadas.

Diálogo **votação** ~~**consenso**~~ ~~**conflito**~~

Quando há diálogo devemos conversar sobre o problema, ou seja, estabelecer regulamentos .

Depois de falar, se a maioria estiver de acordo, é sinal que se chegou a um consenso .

Se após o diálogo não se chega a consenso, podemos fazer uma votação para que se resolva o problema, de acordo com a opinião da maioria.

10. Assinala, com X, as afirmações que consideras corretas, de acordo com as regras de convivência social.

Respeito os professores, colegas e funcionários.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Esfou atento e concentrado para aprender.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Interrompo quando os outros falam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espero pela minha vez de falar com o dedo no ar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Enquanto os outros falam eu ouço atentamente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Entro sem bater à porta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao dar a minha opinião, não falo muito alto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Nas filas tento sempre passar à frente dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprimento as pessoas conhecidas que encontro na rua.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Não ouço o que os outros dizem pois tenho sempre razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não respeito a opinião dos mais novos do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

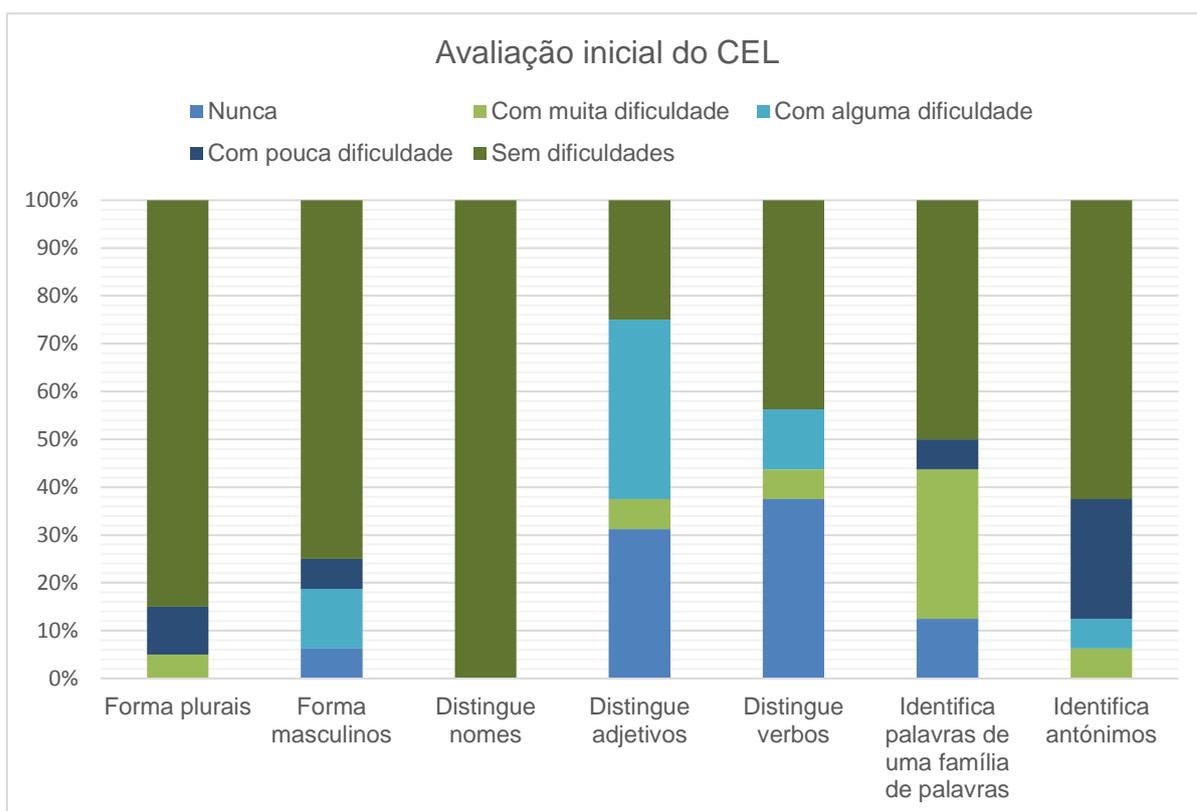
Bom trabalho!

Figura C5. Ficha de avaliação sumativa de EM

Anexo D. Avaliação diagnóstica

Tabela D1

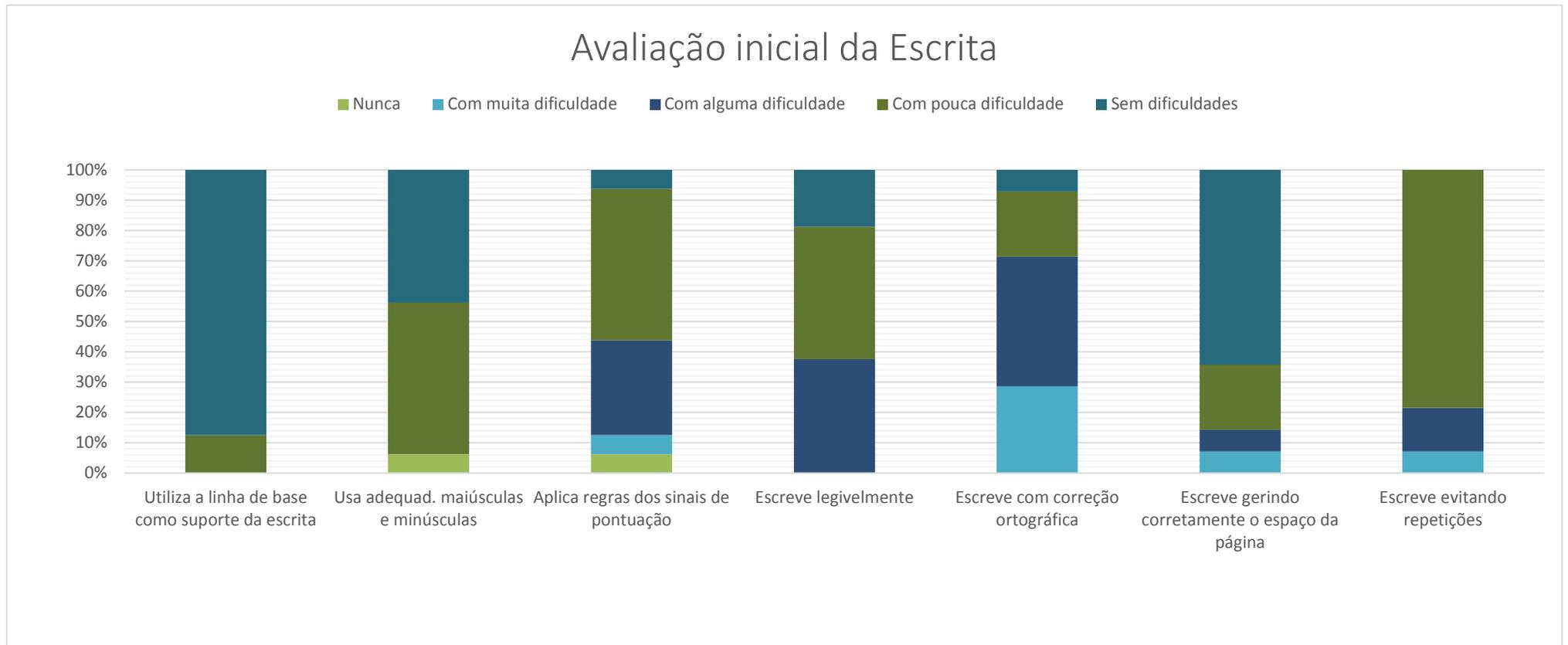
Avaliação inicial do CEL



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D2

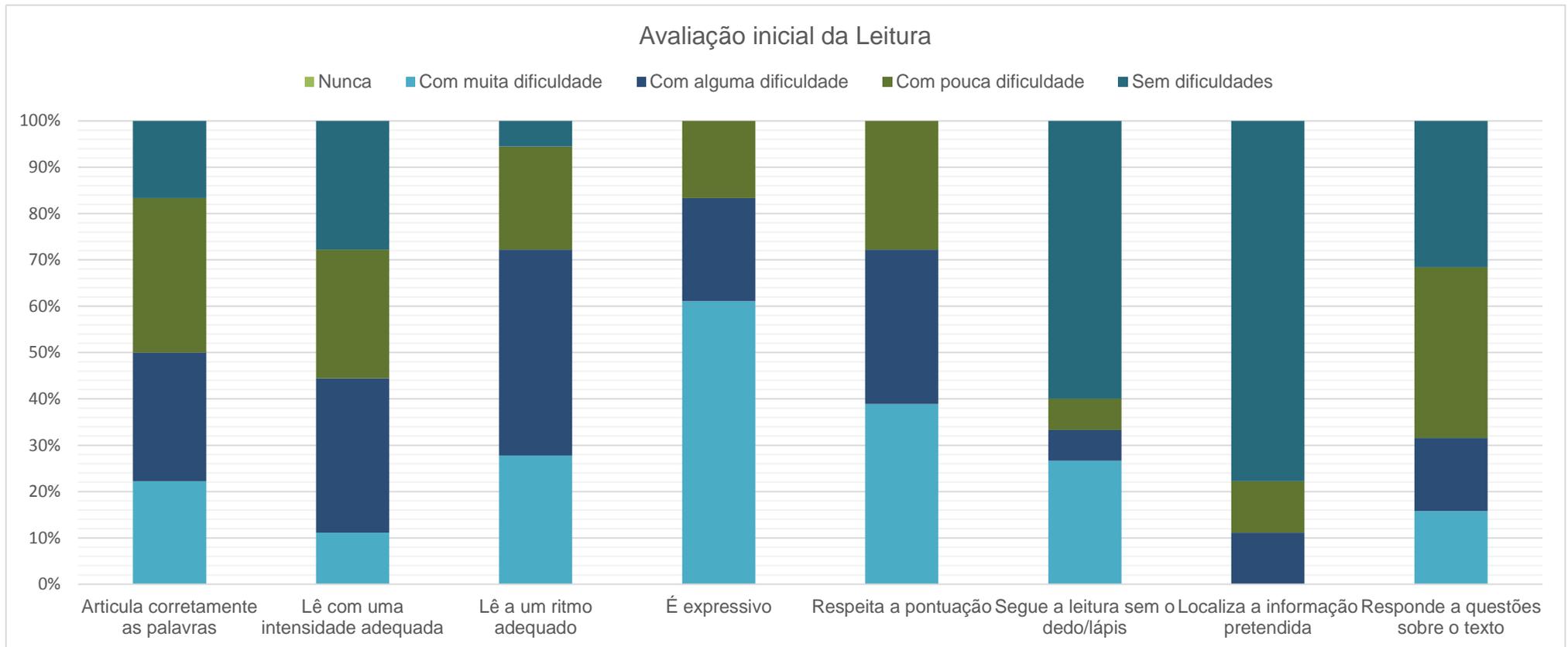
Avaliação inicial da Escrita



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D3

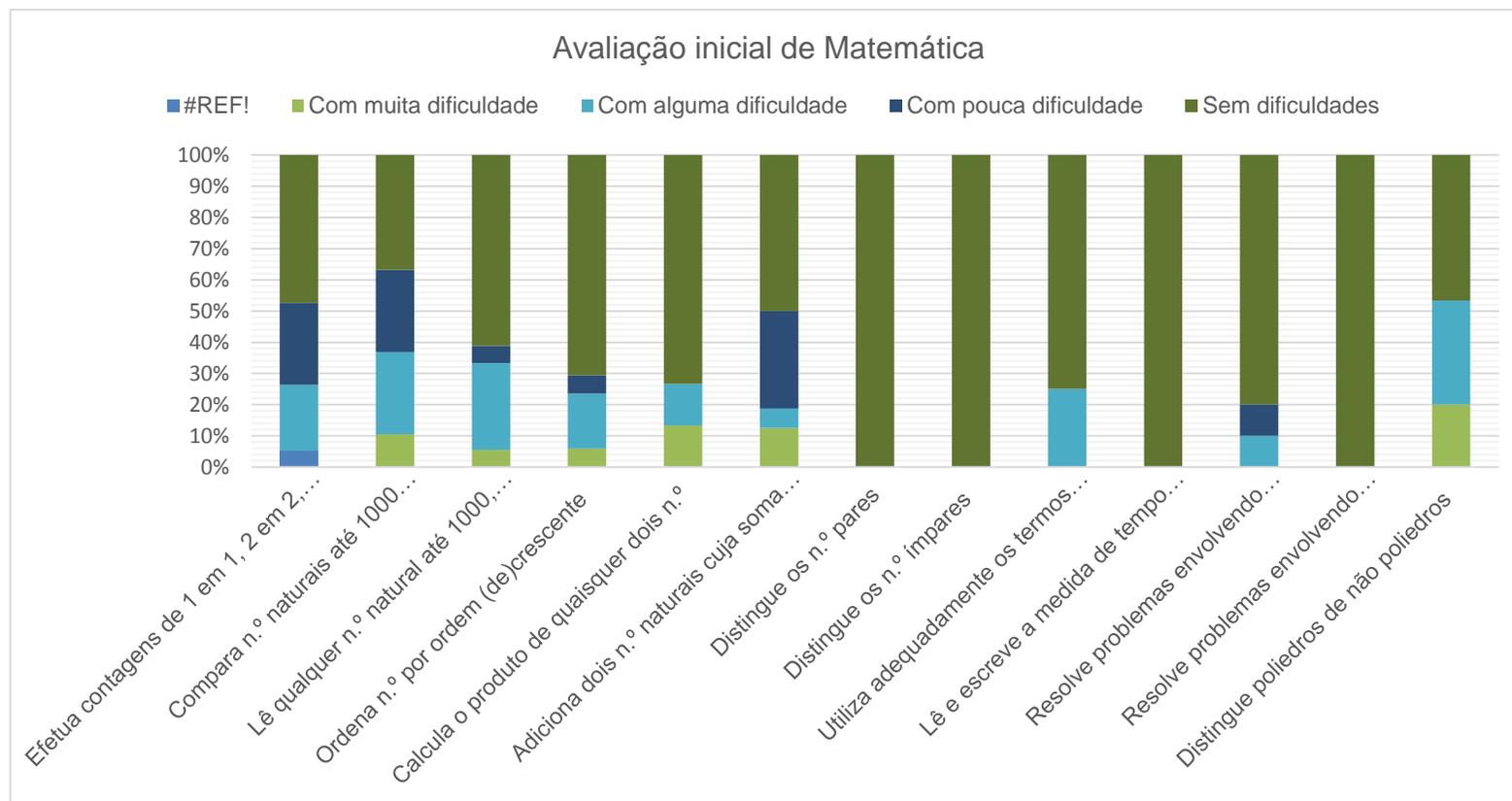
Avaliação inicial da Leitura



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015

Tabela D4

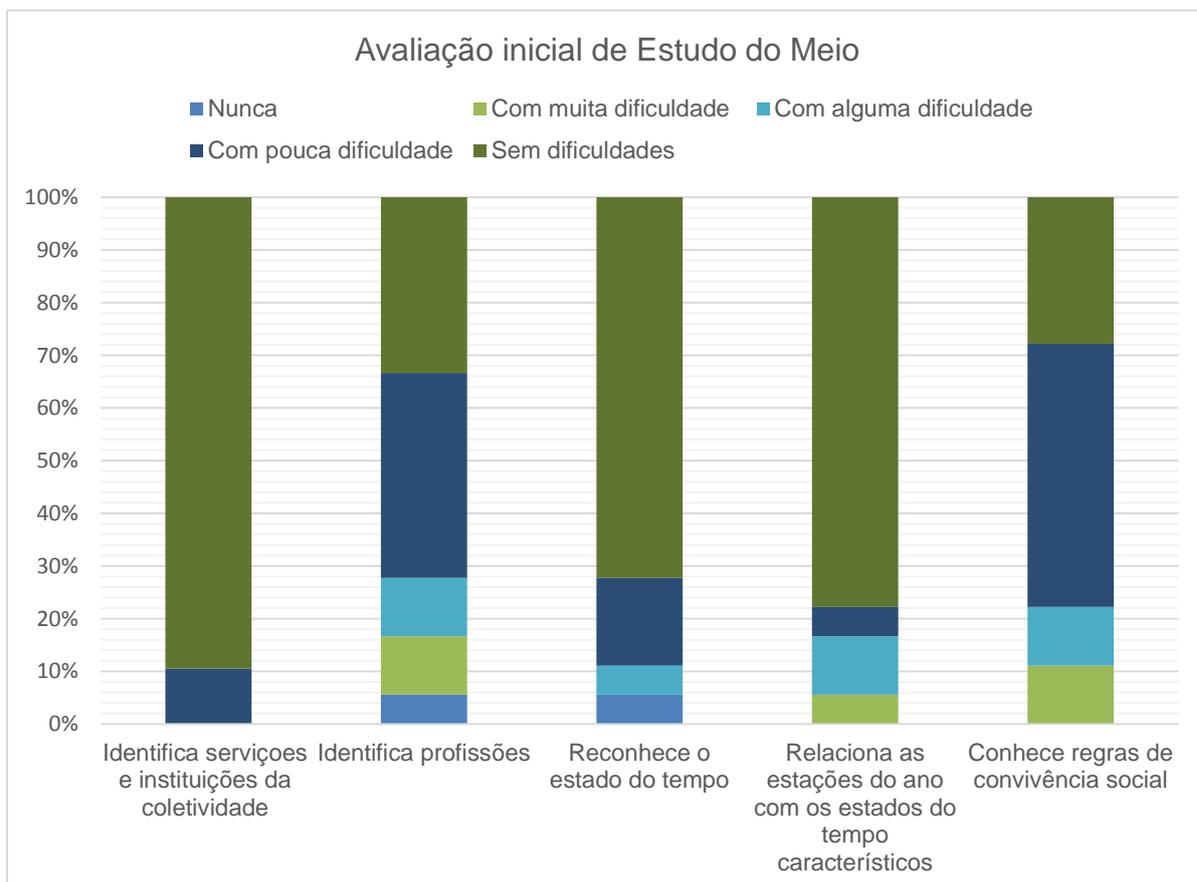
Avaliação inicial de Matemática



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D5

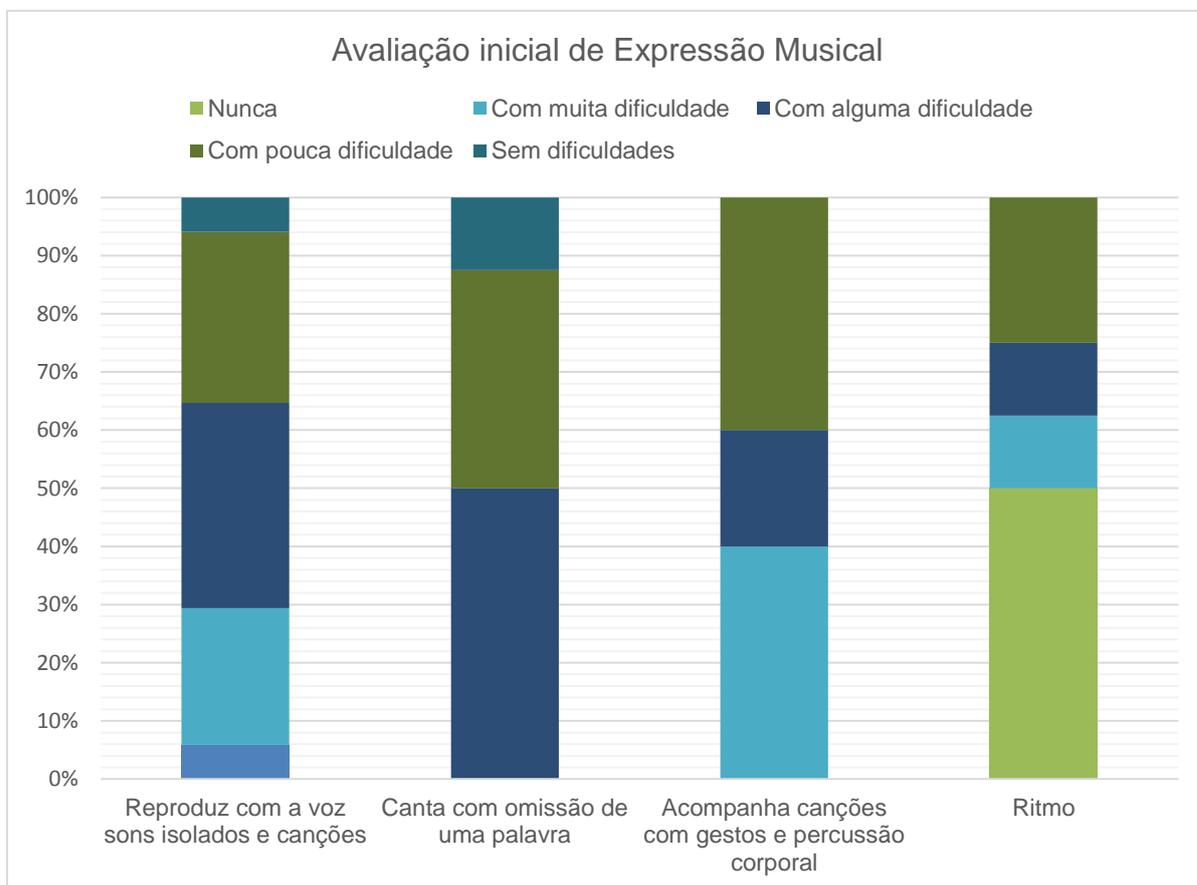
Avaliação inicial de EM



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D6

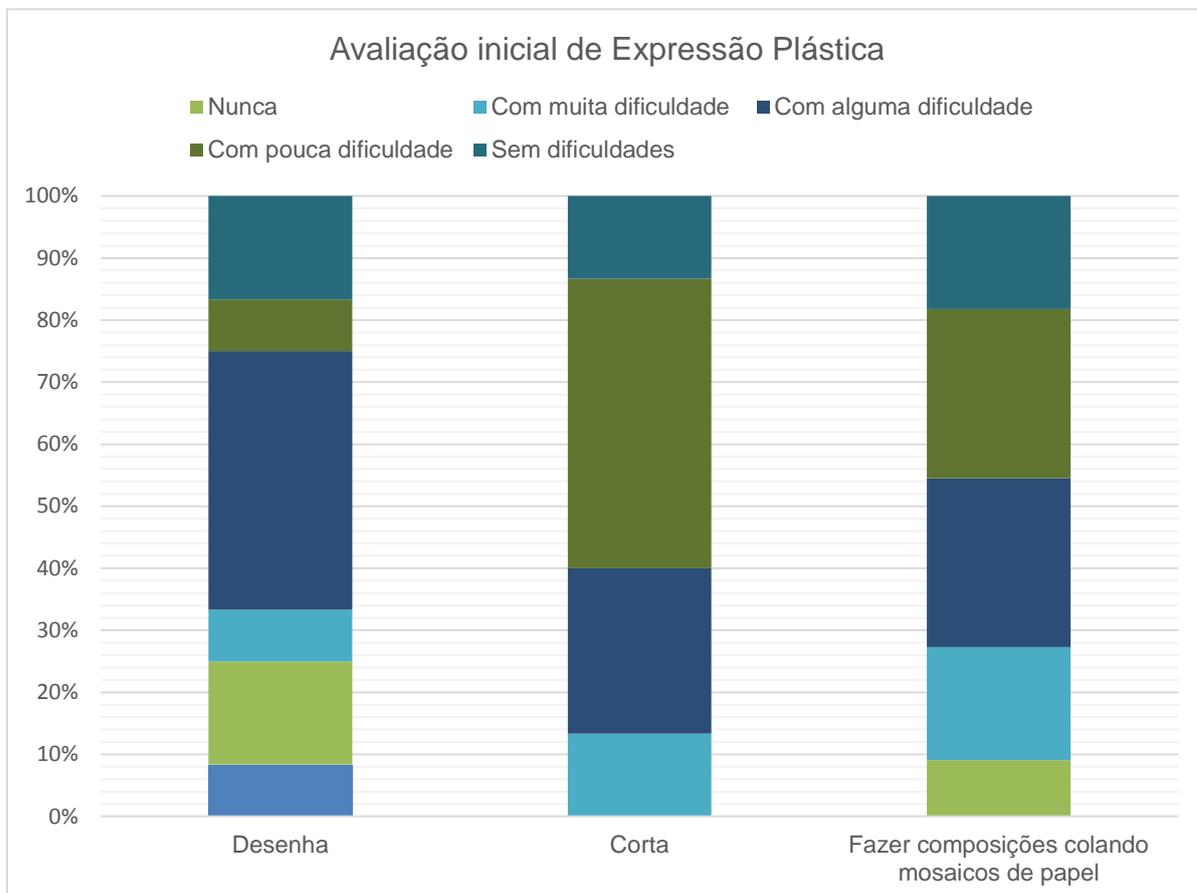
Avaliação inicial de Expressão Musical



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D7

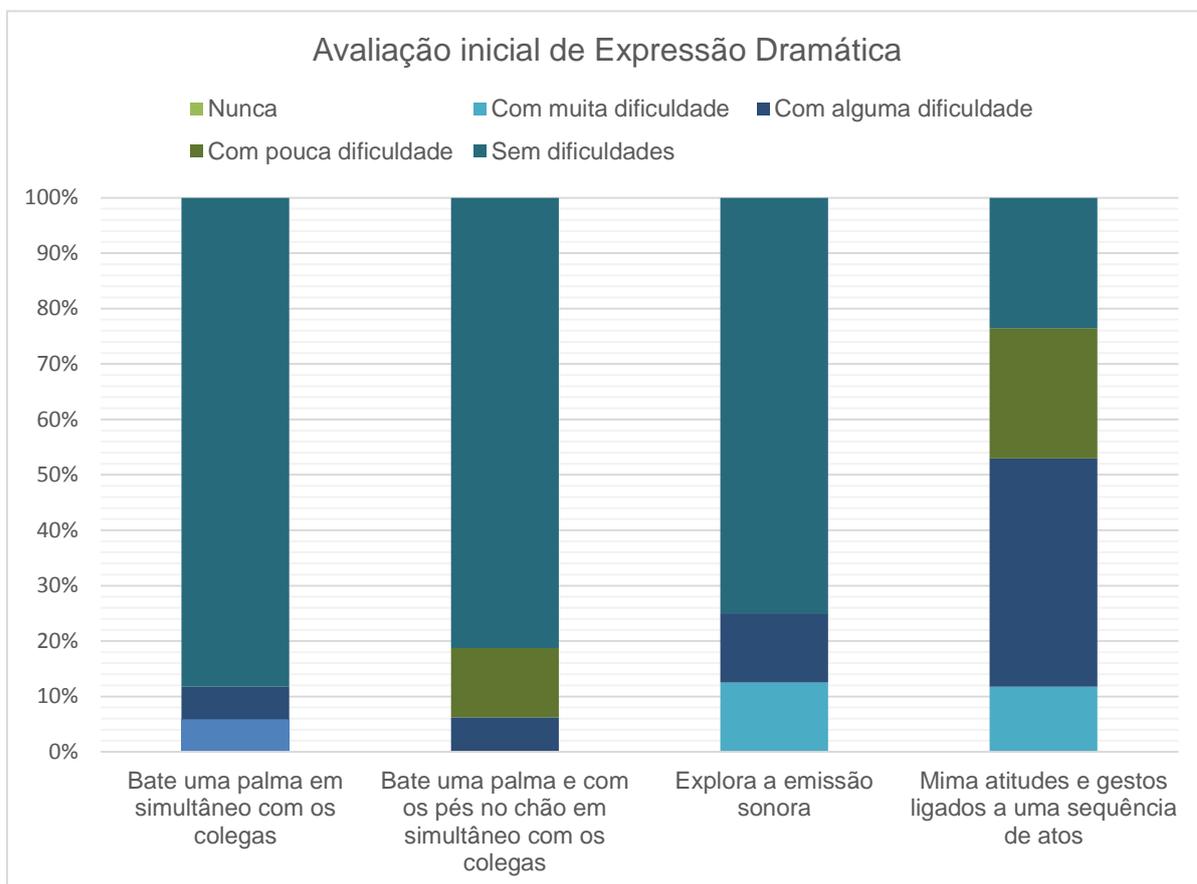
Avaliação inicial de Expressão Plástica



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D8

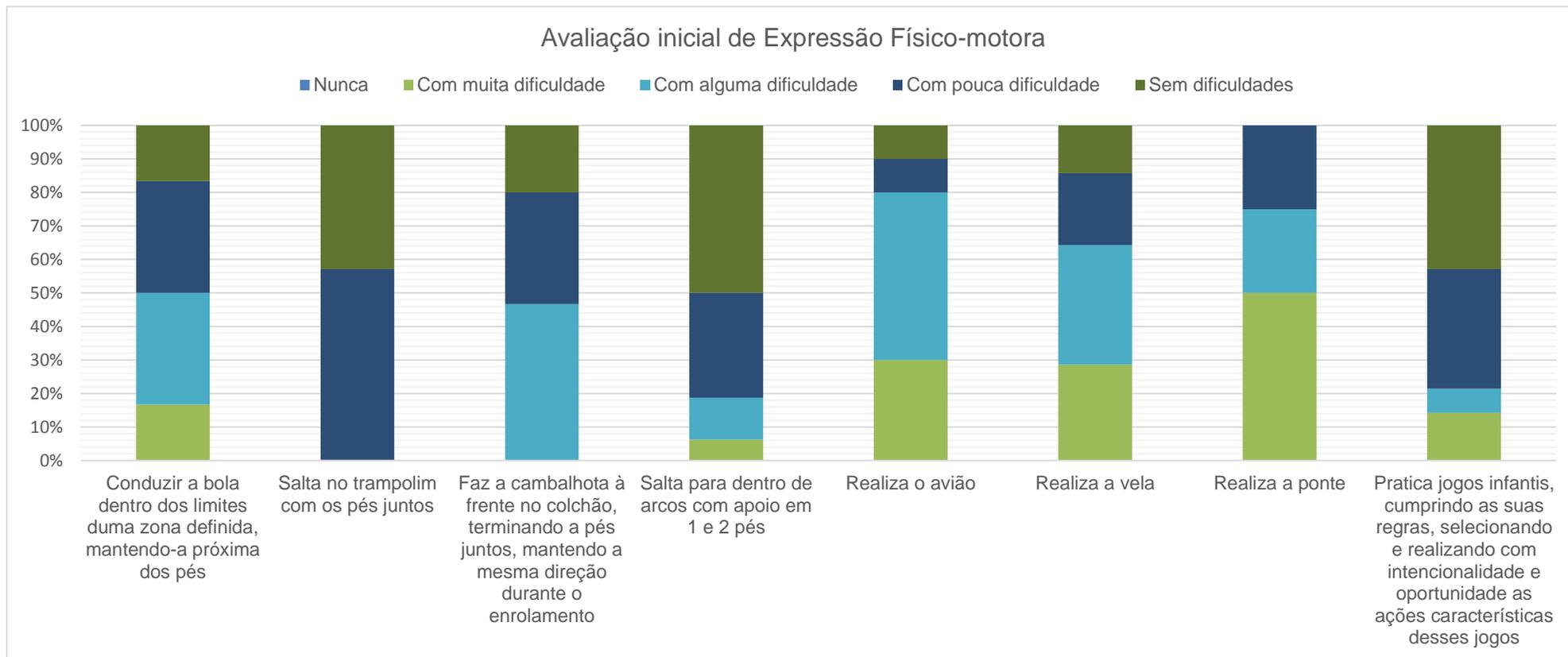
Avaliação inicial de Expressão Dramática



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D9

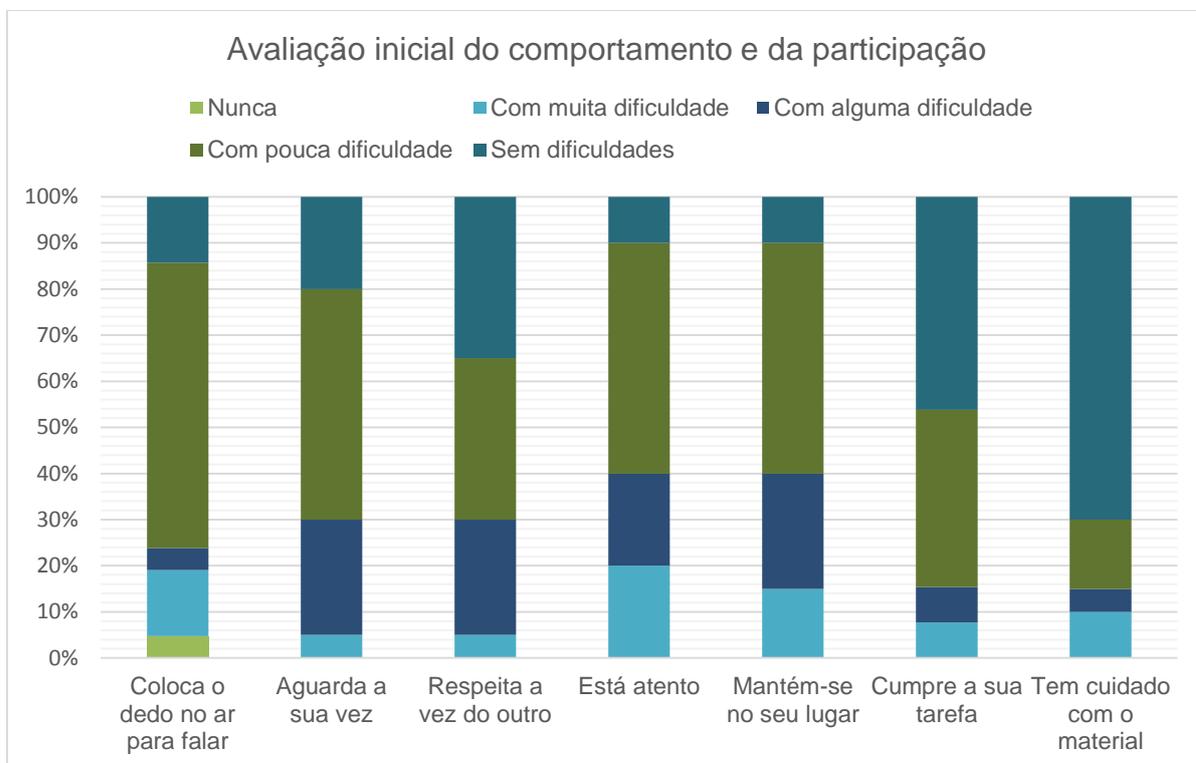
Avaliação inicial de Expressão Físico-motora



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela D10

Avaliação inicial do comportamento e da participação



Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Anexo E. Potencialidades e fragilidades da turma por AD

Tabela E11

Potencialidades e fragilidades da turma por AD

	PT	MAT	EM	Expressões Artísticas e Físico-motoras	Competências sociais
Potencialidades	<p><u>CEL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação de masculinos e plurais; - Distinção de nomes. <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização da linha de base como suporte de escrita; - Legibilidade; - Utilização adequada de maiúsculas e minúsculas; - Gestão do espaço da página. <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização da informação pretendida; - Resposta a questões 	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de N.º naturais até mil, tendo em conta o valor posicional dos algarismos que o compõem; - Ordenação de N.º por ordem (de)crescente; - Distinção N.º pares e ímpares; - Distinção dos termos «dobro» e «triplo»; - Realização de contagens de um em um, dois em dois, quatro em quatro e cinco em cinco; - Adição de dois N.º naturais cuja soma seja inferior a mil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de serviços e instituições da coletividade; - Reconhecimento do estado do tempo; - Relação entre as estações do ano com os estados do tempo característicos. - Identificação de profissões; - Identificação de regras de convivência social. 	<p><u>Expressão musical</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de cantar omitindo uma palavra; - Reprodução com a voz de sons isolados ou canções. <p><u>Expressão plástica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Corte; - Desenho; - Realização de composições com mosaicos de papel. <p><u>Expressão dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de batimentos corporais. <p><u>Expressão físico-motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Salto no trampolim a pés juntos e para dentro de arco; - Prática de jogos infantis com cumprimento de regras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aguardar a vez; - Respeito pela vez do outro; - Cumprimento da sua tarefa; - Cuidado com o material.

	<p>sobre o texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação e intensidade. 				
Fragilidades	<p><u>CEL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinção de adjetivos e verbos; - Identificação de palavras de uma mesma família. <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de regras de sinais de pontuação; - Correção ortográfica. <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritmo; - Expressividade; - Respeito da pontuação. 	<p><u>Números e Operações</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita da medida do tempo; - Resolução de problemas que envolvam situações multiplicativas e de juntar; - Cálculo do produto de quaisquer dois N.^o. <p><u>Geometria e medida</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinção de poliedros e não poliedros. 	(Não se registaram)	<p><u>Expressão musical</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelo ritmo da canção. - Acompanhamento de canções com gestos e percussão corporal. <p><u>Expressão plástica</u> (Não se registaram)</p> <p><u>Expressão dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração da emissão sonora; - Capacidade de mimar atitudes e gestos ligados a uma sequência de atos. <p><u>Expressão físico-motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de cambalhota à frente cumprindo diferentes etapas, da vela, do avião e da ponte; - Condução de uma bola com os pés dentro de limites. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de atenção; - Manter o lugar; - Pedido de vez para falar.

Nota. Dados recolhidos a partir da observação e com recurso a grelhas de registo da observação de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Anexo F. Relação entre os OG e as estratégias globais de intervenção

Tabela F12

Relação entre os OG e as estratégias globais de intervenção

Relação entre os OG e as estratégias globais de intervenção															
	Realização de laboratórios gramaticais	Planificação, textualização, revisão e edição de textos	Realização de ditados	Escrita a pares	Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora	Construção de listas de palavras	Atividades de leitura diversas	Realização de Hora do Conto	Problemas da semana	Cálculo mental	N.ºs baralhados	Realização de uma visita de estudo	TEA	Trabalho de projeto	Utilização de meios audiovisuais
OG 1	x	x	x	x	x	x		x					x	x	x
OG 2	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x
OG 3				x					x	x	x		x	x	x
OG4				x								x	x	x	x

Nota. Relação entre os OG e as estratégias globais de intervenção a aplicar numa turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Anexo G. Exemplo de uma planificação realizada por um aluno

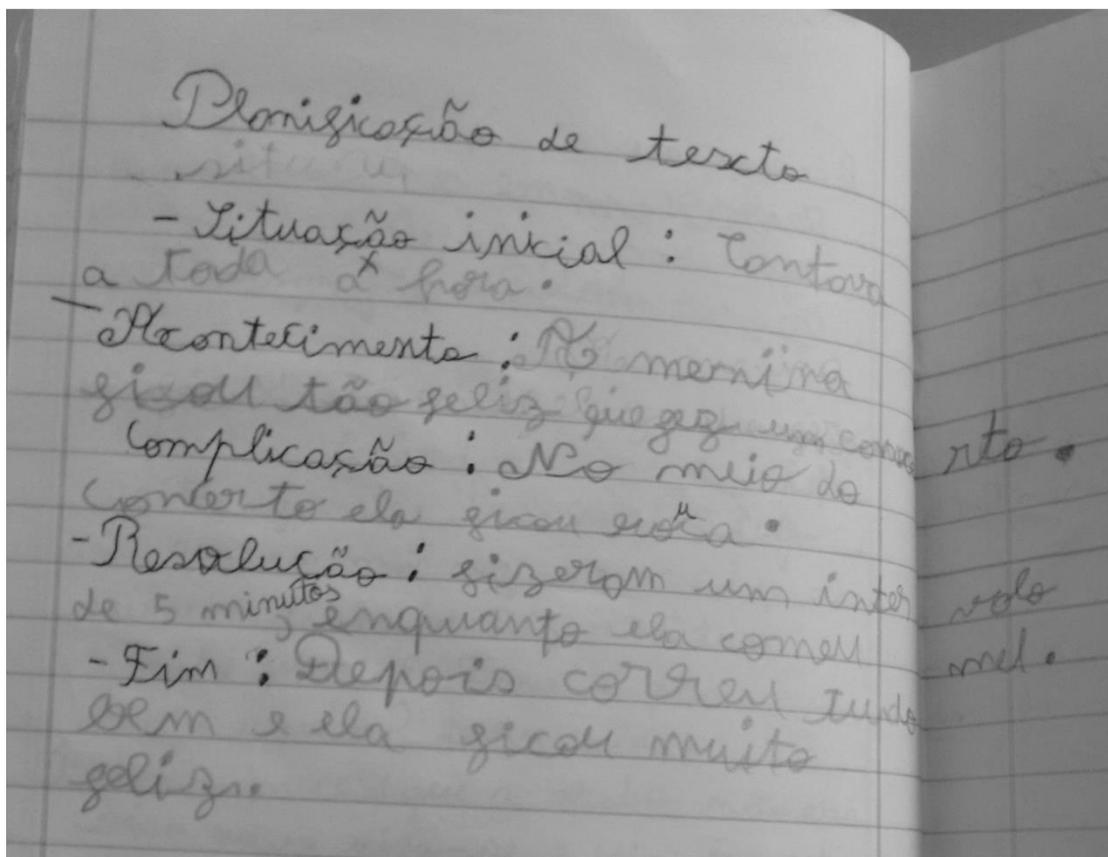


Figura G6. Planificação realizada por um aluno do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Anexo H. Exemplo de um texto narrativo escrito por um aluno

A Violetta e o seu vício
de contar.
A Violetta contava a toda
a hora. Entretanto, lateralmente
à porta, quem seria ser?
Talvez o corteiro,
ou talvez a tia ~~disse~~ disse a Violetta.
Foi abrir a porta e
fiquei surpreendida.
Quem é o senhor? perguntei
para a Violetta. Tenho a impressão
de que uma menina chamada
Violetta ganhou o pro-
grama da SIC.
Violetta ficou tão feliz
que disse:
- Sou eu, a Violetta,
senhor!!!
No dia 10 de ~~ta~~ tarde
vai ter um concerto:
A Violetta disse: Vou
- Vou lá estar.

No meio do concerto, ^MJo
quase na última música
Kidetta gritou
então disseram assim
- ^MComes fazer um inter-
valo de 5 ^{minutos}
Então Kidetta gritou
melhor porque comeu
mel. Depois gritou tudo
sem e ela gritou muito
feliz.
^MVitória vitória
acabou a história.
Com pedrinhas de perlim
num him a nossa vitória
chegou o fim.

Figura H7. Texto escrito por um aluno do 2.º ano de escolaridade, seguindo a sua planificação, no ano letivo 2014/2015.

Anexo I. Exemplar de uma lista de verificação preenchida por um aluno

Nome: _____
Data: ____/____/____

	Já fiz
Relê o texto;	✓
Respeitaste o tema;	✓
Dividiste corretamente o texto em parágrafos;	✓
Evitaste repetições;	✓
Pontuaste corretamente o texto;	✓
Escreveste corretamente as palavras;	✓
O texto aborda todas as ideias que pretendias;	✓

Figura 18. Lista de verificação preenchida por um aluno do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Anexo J. Exemplar de um texto narrativo reescrito por um aluno

De Violetta e o seu vício
para contar.

De Violetta contava a toda
a hora. Entretanto estavam à
noite, :- quem seria ser? #
Tarex o coiteiro, ou talvez
a tia - disse a Violetta. Fui
abrir a porta e fiquei muito
surpreendida.

- Quem é o senhor? perguntou
a Violetta. Venho afirmar que
uma ~~uma~~ menina chamada
Violetta ganhou o pro~~gra~~ma
da Sic.

Violetta gritou tão feliz que disse:
- Sou eu a Violetta senhor!!!
Hoje às 10 da tarde vais dar um
concerto #

De Violetta disse:
- Vou lá estar.

no meio do concert, foi quase
na última música Violetta ficou
grosseira então disseram o sim

- Vamos fazer um intervalo
de 5 minutos

então Violetta ficou melhor
porque comeu mel. Depois
ficou tudo bem e ela ficou muito
feliz.

Vitória Vitória acabou a
história e com palavras de
perlim e pim pim a nossa
história chegou ao fim.

Figura J9. Texto reescrito por um aluno do 2.º ano de escolaridade, após a revisão, no ano letivo 2014/2015.

Anexo K. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Tabela K13

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Grelha de avaliação: Competências Sociais		Data: 17/4/2015				
N.º	Nome	1.1. Coloca o dedo no ar para falar	1.2. Aguarda a sua vez	1.3. Respeita a vez do outro	1.4. Está atento	1.5. Mantém-se no seu lugar
1	A	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
2	A	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
3	E	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
4	E	Com muita dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
5	C	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
6	C	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
7	H	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
8	M	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
9	M	Com muita dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
10	M	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
11	M	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
12	M	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
13	M	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
14	N	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
15	E	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
16	R	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados
17	T	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
18	W	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
19	L	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade
20	Carolina Gomes	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade	Com pouca dificuldade

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Nota. Dados recolhidos a partir da observação dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela K14

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Grelha de avaliação: Português, Matemática, Artes plásticas e Competências sociais											Data: 24 / 4 / 2015					
N.º	Nome	1.1. Divide as frases em dois grupos	1.2. Identifica a questão que pode ser feita a cada grupo	1.3. Substitui os grupos nominais por pronomes	1.4. Verifica que os grupos verbais não podem ser substituídos por pronomes	1.1. Adiciona mentalm. n.º	1.2. Subtrai mentalm. n.º	1.3. Multiplica mentalm. n.º	2.1. Mede áreas de fig.	3.1. Cria frisos de cores preench. quad.	Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar	Coopera com o seu grupo
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela K15

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Grelha de avaliação: Competências Sociais						Data: 27 / 4 / 2015 a 30 / 4 / 2015	
N.º	Nome	1.1. Coloca o dedo no ar para falar	1.2. Aguarda a sua vez	1.3. Respeita a vez do outro	1.4. Está atento	1.5. Mantém-se no seu lugar	
1							
2	e						
3							
4							
5	to						
6							
7	s						
8	rte						
9	o						
10	ata						
11	Rosa						
12							
13	s						
14							
15							
16	so						
17	edo						
18							
19							
20	s						

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela K16

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Grelha de avaliação: Matemática e Competências sociais										Data: 6 / 5 / 2015 e semanal	
N.º	Nome	1.1. Resolve problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo	2.1. Resolve problemas envolvendo situações de juntar	3.1. Identifica as estratégias utilizadas para resolver o problema proposto	3.2. Explica o seu raciocínio oralmente	Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar	Coopera com o seu grupo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela K17

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Grelha de avaliação: Competências Sociais						Data: 11/ 5 / 2015 a 15/ 5 / 2015
N.º	Nome	1.1. Coloca o dedo no ar para falar	1.2. Aguarda a sua vez	1.3. Respeita a vez do outro	1.4. Está atento	1.5. Mantém-se no seu lugar
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela K18

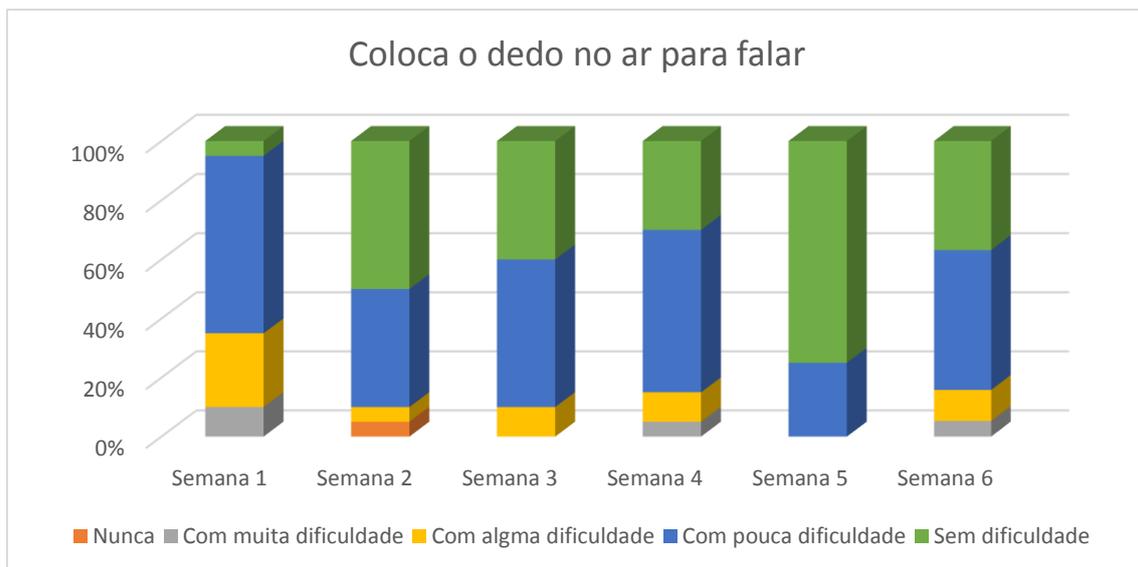
Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

Grelha de avaliação: Matemática e Competências sociais											Data: 20 / 5 / 2015 e semanal	
N.º	Nome	1.1. Resolve problemas envolvendo situações de juntar	2.1. Resolve problemas envolvendo situações de completar	3.1. Identifica as estratégias utilizadas para resolver o problema proposto	3.2. Explica o seu raciocínio oralmente	Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar	Coopera com o seu grupo	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20	Carolina Gomes											

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela K19

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)



Nota. Dados recolhidos a partir da observação dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela K20

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

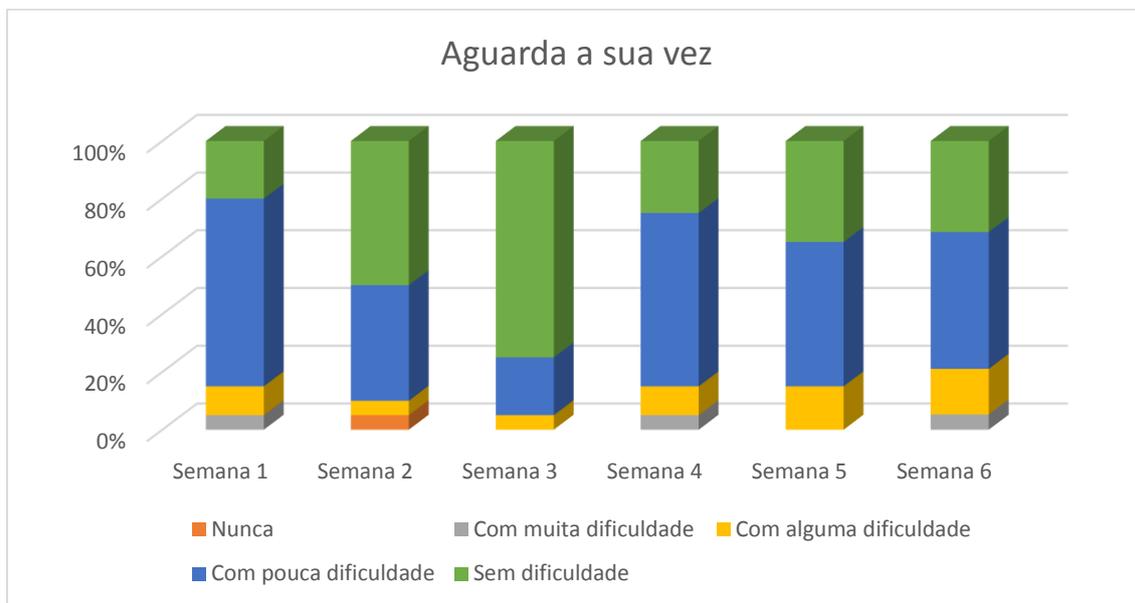


Tabela K21

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

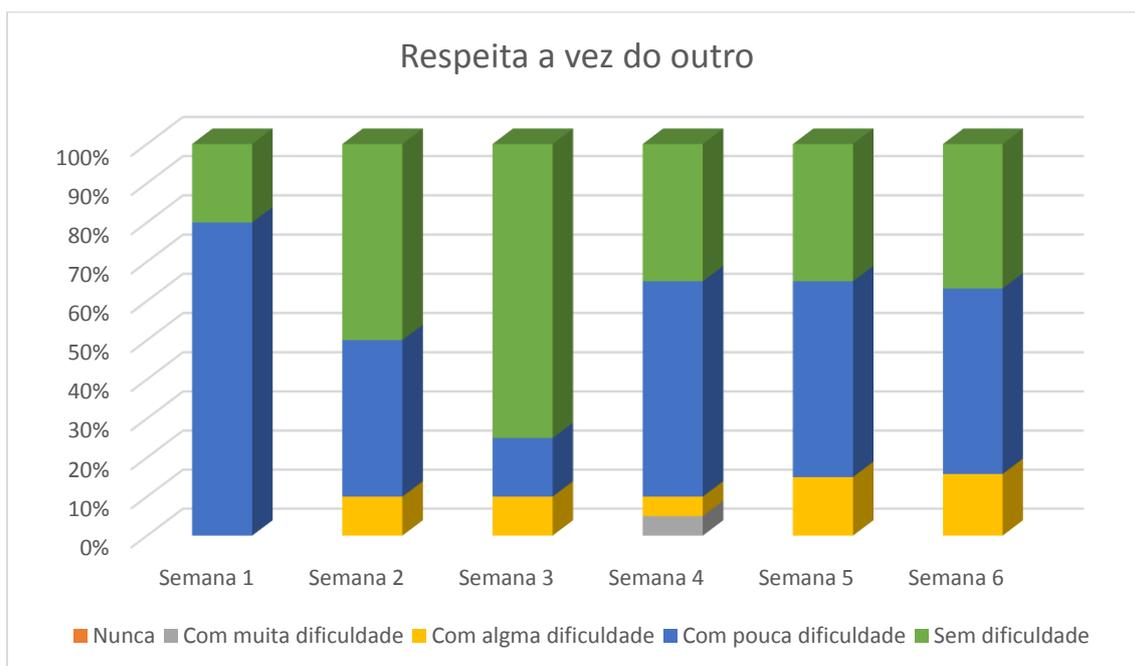


Tabela K22

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)

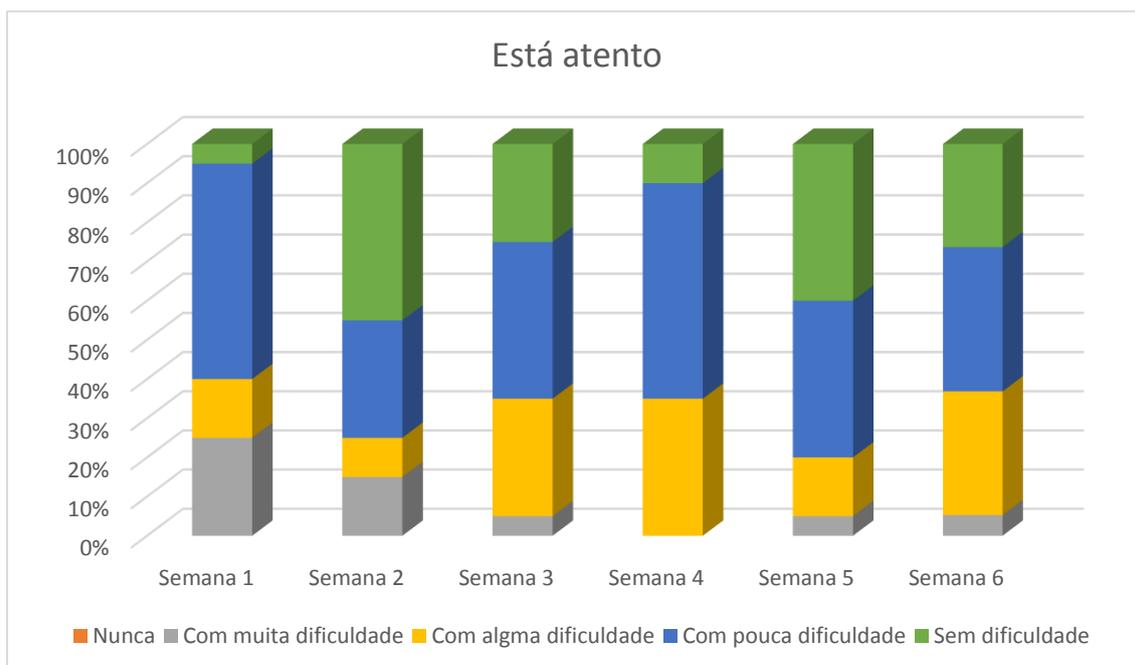
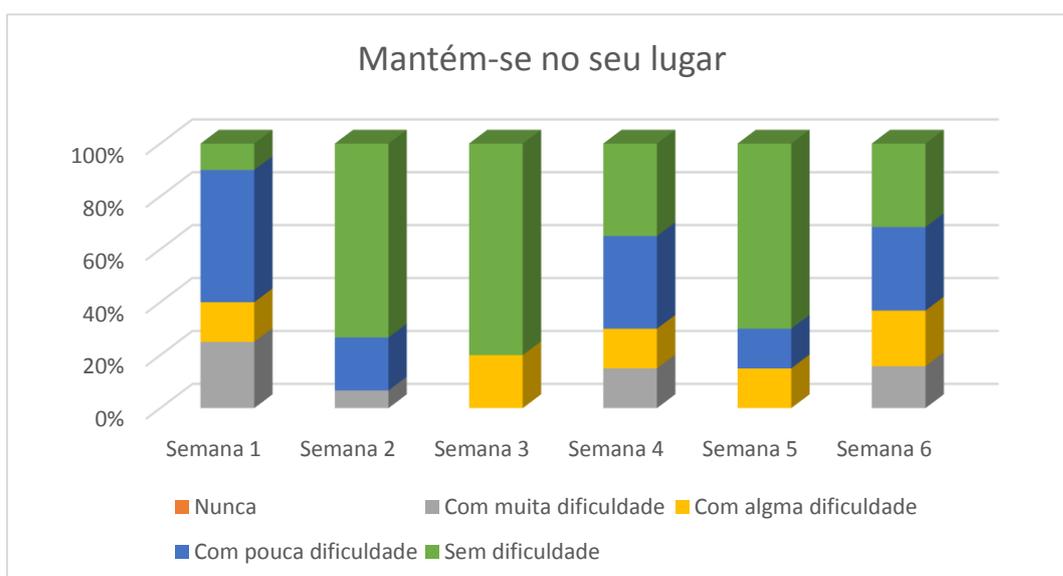


Tabela K23

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Competências sociais)



Anexo L. Gráfico relativo às classificações obtidas pelos alunos na ficha de avaliação de PT

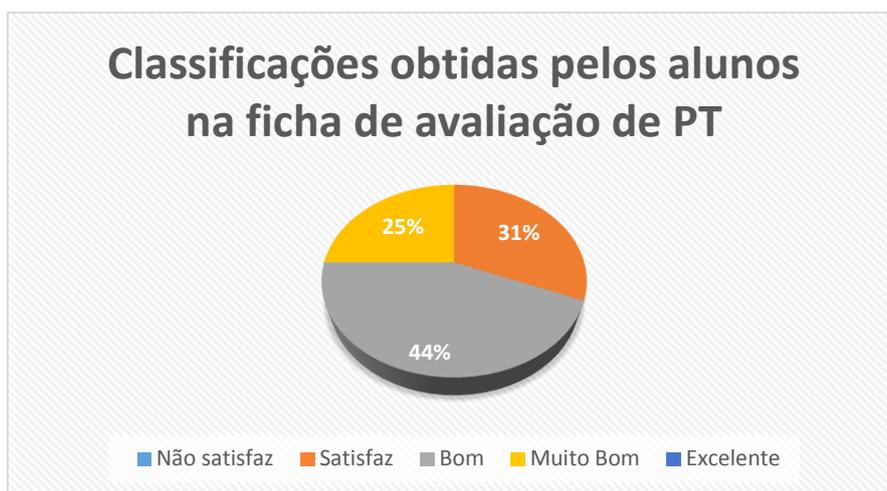
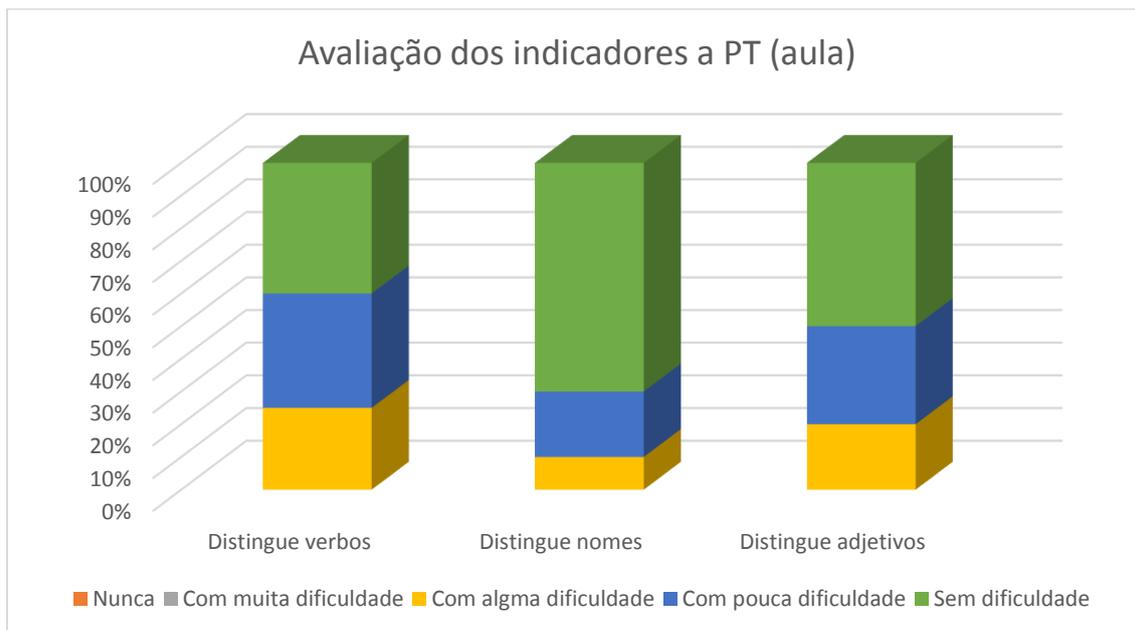


Figura L10. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Anexo M. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (PT:CEL)

Tabela M24

Avaliação das aprendizagens dos alunos em aula (PT:CEL)



Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos dos trabalhos dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

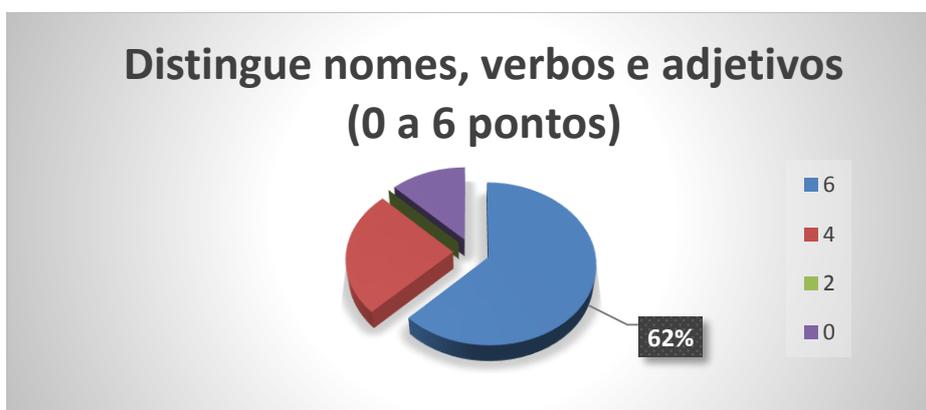


Figura M11. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Tabela M25

Avaliação das aprendizagens dos alunos (CEL)

Grelha de avaliação: Português, Matemática e Competências sociais								Data: 23 / 4 / 2015					
N.º	Nome	1. Distingue:			1. Identifica o perímetro de um polígono, fixada uma unidade	2. Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área	3. Reproduz as figuras apresentadas:		Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar
		1.1. verbos	1.2. nomes	1.3. adjetivos			3.1. no geoplano	3.2. em papel pontilhado					
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

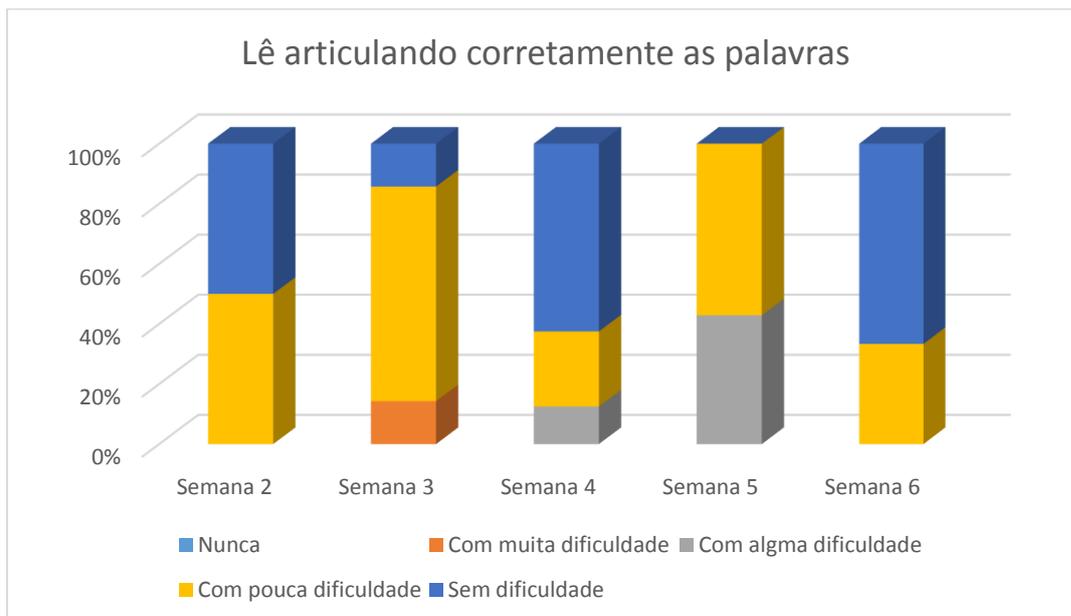
Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos dos trabalhos dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Anexo N. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (PT: Leitura)

Tabela N26

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)



Nota. Dados recolhidos a partir da observação dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela N27

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

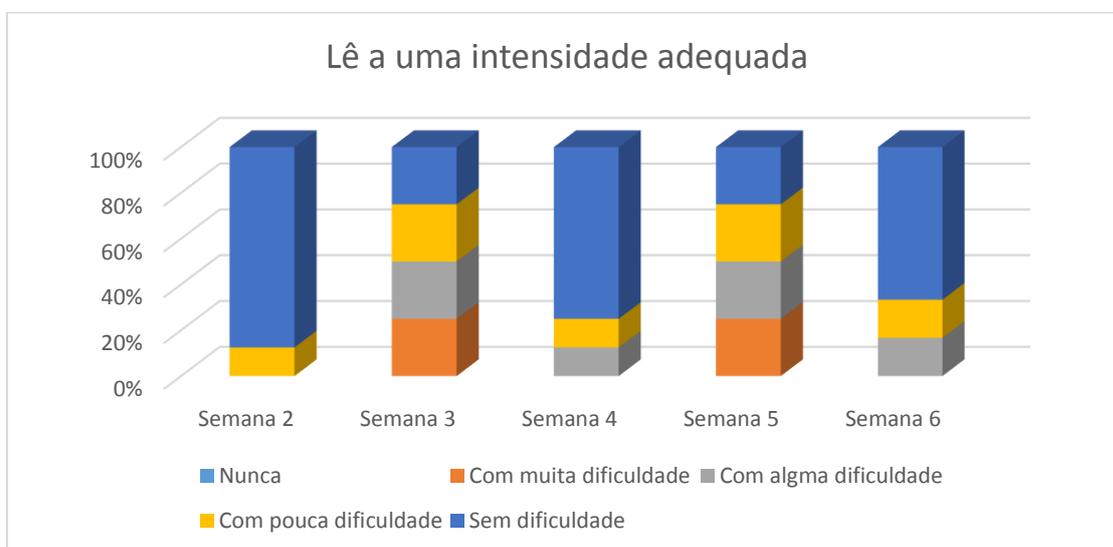


Tabela N28

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

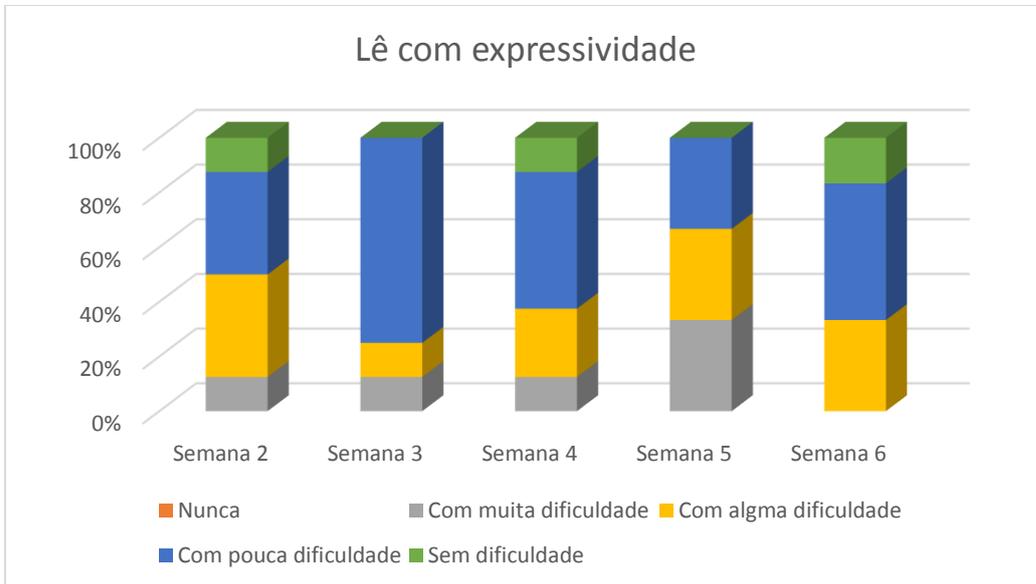


Tabela N29

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

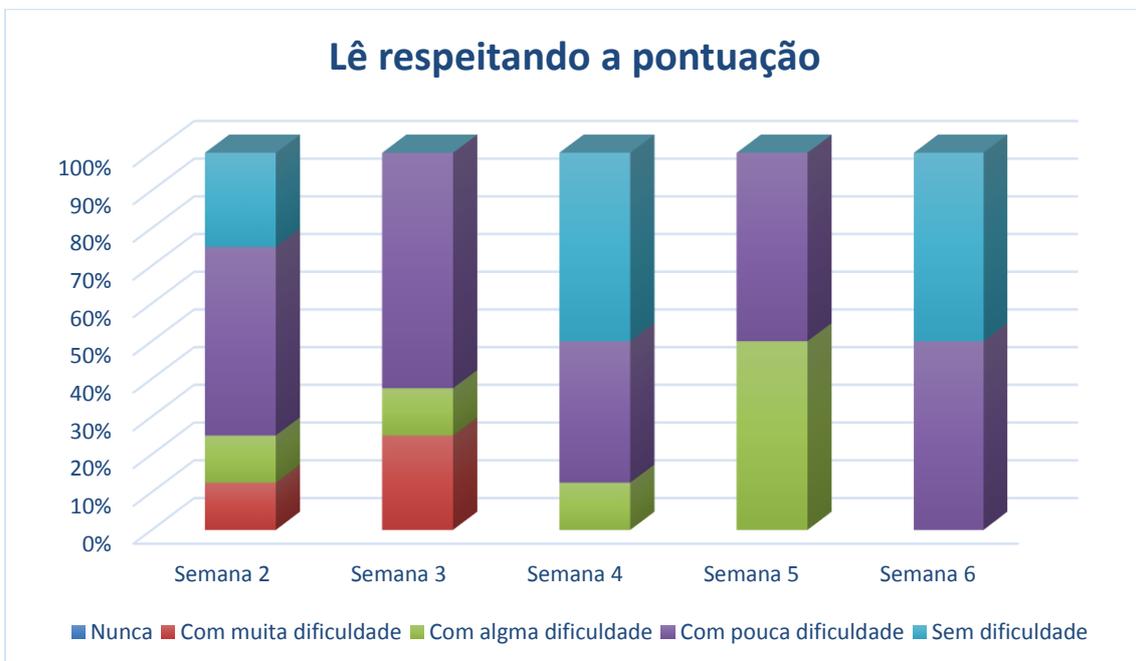


Tabela N30

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

Grelha de avaliação: Português										Data: 20/ 4 / 2015		
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecim.	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Iden. o fim
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela N31

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

Grelha de avaliação: Português										Data: 27/ 4 / 2015		
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecim.	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Iden. o fim
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela N32

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

Grelha de avaliação: Português										Data: 4/ 5 / 2015				
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto, formulando questões acerca do mesmo	2. Lê				3.1. Identifica o espaço da ação	3.2. Identifica o tempo da ação	3.3. Identifica as personagens da história	3.4. Identifica a situação inicial	3.5. Identifica o acontecimento	3.6. Identifica a complicação	3.7. Identifica a resolução	3.8. Identifica o fim
			2.1. Articulando corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação								
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20	Carolina Gomes													

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela N33

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

Grelha de avaliação: Português										Data: 11/ 5 / 2015			
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3. Ler para: - responder a questões sobre o texto.					
				2.1. Articulando corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação	3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecimento	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Identifica o fim da história	
1	A												
2	A												
3	B												
4	B												
5	G												
6	G												
7	H												
8	M												
9	N												
10	N												
11	M												
12	M												
13	N												
14	N												
15	E												
16	F												
17	T												
18	V												
19	L												
20	Carolina Gomes												

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela N34

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Leitura)

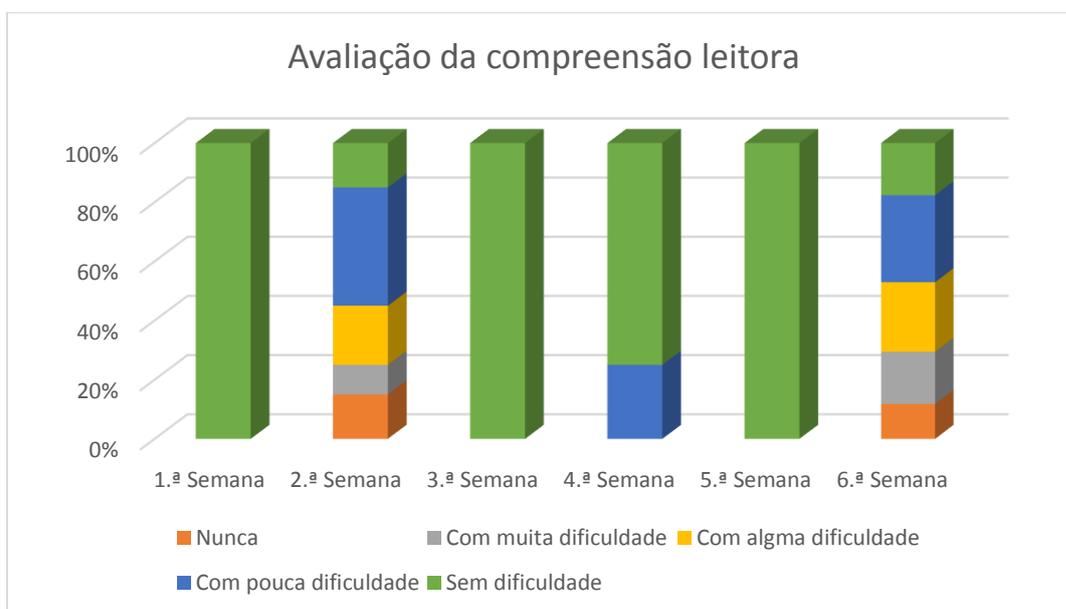
Grelha de avaliação: Português		Data: 18/ 5 / 2015												
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecimento	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Identifica o fim	3.6. Responde a questões sobre o texto	4.1. Identifica o significado de palavras desconhecidas
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação							
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8	e													
9														
10	a													
11														
12														
13														
14														
15														
16	o													
17	lo													
18														
19														
20														

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Anexo O. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (PT: Compreensão leitora)

Tabela O35

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)



Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela O36

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)

Grelha de avaliação: Português		Data: 17/4/2015		
N.º	Nome	1.1. Antecipa o assunto do texto	2.1. Responde a questões sobre o texto	2.2. Reorganiza o texto
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20	Carolina Gomes			

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela O37

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)

Grelha de avaliação: Português											Data: 20/ 4 / 2015	
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecim.	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Iden. o fim
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela O38

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)

Grelha de avaliação: Português											Data: 27/ 4 / 2015	
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecim.	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Iden. o fim
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela O39

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)

Grelha de avaliação: Português											Data: 4 / 5 / 2015			
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto, formulando questões acerca do mesmo	2. Lê				3.1. Identifica o espaço da ação	3.2. Identifica o tempo da ação	3.3. Identifica as personagens da história	3.4. Identifica a situação inicial	3.5. Identifica o acontecimento	3.6. Identifica a complicação	3.7. Identifica a resolução	3.8. Identifica o fim
			2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação								
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20	Carolina Gomes													

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela O40

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)

Grelha de avaliação: Português											Data: 11 / 5 / 2015			
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3. Ler para: - responder a questões sobre o texto.						
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação	3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecimento	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Identifica o fim da história		
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela O41

Avaliação das aprendizagens dos alunos (Compreensão leitora)

Grelha de avaliação: Português		Data: 18/ 5 / 2015												
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecimento	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Identifica o fim	3.6. Responde a questões sobre o texto	4.1. Identifica o significado de palavras desconhecidas
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação							
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Anexo P. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

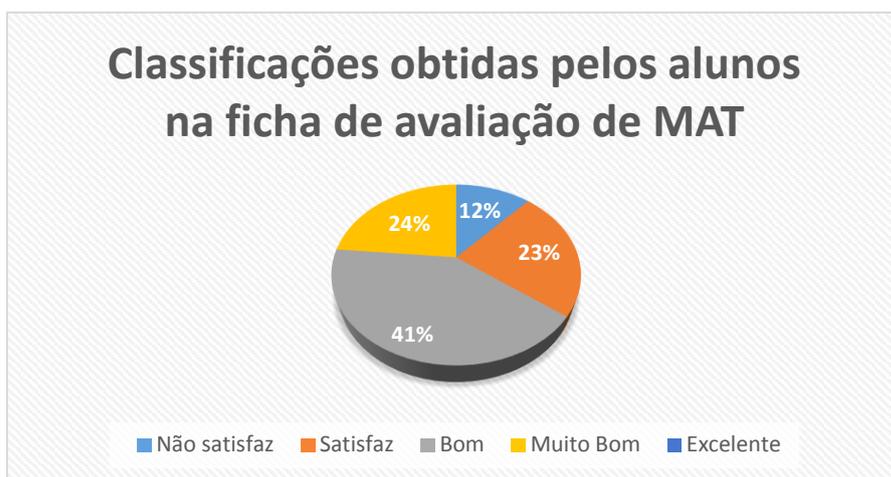


Figura P12. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Tabela P42

Avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

Grelha de avaliação: Matemática		15/ 4 / 2015					
N.º	Nome	1. Resolve problemas envolvendo a metade e a quinta parte de uma unidade		2.1. Compreende as noções de comprimento	3.1. Compreende o que é uma unidade de medida e o que é medir	4.1. Realiza medições utilizando unidades de medida não convencionais e compreender a necessidade de subdividir uma unidade em subunidades	5.1. Memoriza as tabuadas da multiplicação
		1.1. Identifica 1/2 da unidade	1.2. Identifica 1/5 da unidade				
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela P43

Avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

Grelha de avaliação: Português, Matemática e Competências sociais								Data: 23 / 4 / 2015					
N.º	Nome	1. Distingue:			1. Identifica o perímetro de um polígono, fixada uma unidade	2. Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área	3. Reproduz as figuras apresentadas:		Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar
		1.1. verbos	1.2. nomes	1.3. adjetivos			3.1. no geoplano	3.2. em papel pontado					
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela P44

Avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

Grelha de avaliação: Matemática							29/ 4 / 2015
N.º	Nome	1. Resolve problemas envolvendo leitura, exploração e interpretação de informação apresentada num gráfico					
		1.1. Identifica num gráfico de frequência qual a coluna que corresponde ao dia em que se vendeu menos caixas	1.2. Calcula o total de caixas vendidas	1.3. Identifica o valor monetário pago pelas caixas no 4.º dia	1.4. Calcula a diferença entre o total de morangos vendidos nos 1.º e 4.º dias	1.5. Identifica as estratégias utilizadas para resolver o problema proposto	1.6. Explica o seu raciocínio oralmente
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20	Carolina Gomes						

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela P45

Avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

Grelha de avaliação: Matemática e Competências sociais											Data: 6 / 5 / 2015 e semanal	
N.º	Nome	1.1. Resolve problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo	2.1. Resolve problemas envolvendo situações de juntar	3.1. Identifica as estratégias utilizadas para resolver o problema proposto	3.2. Explica o seu raciocínio oralmente	Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar	Coopera com o seu grupo	
1	Mónica Rocha											
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20	Carolina Gomes											

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela P46

Avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

Grelha de avaliação: Matemática			14/ 5 / 2015	
N.º	Nome	1. Resolve problemas envolvendo subtrações		
		1.1. Utiliza corretamente o algoritmo da subtração	1.2. Identifica as estratégias utilizadas para resolver o problema proposto	
1	A			
2	A			
3	E			
4	E			
5	G			
6	G			
7	H			
8	M			
9	M			
10	M			
11	M			
12	M			
13	M			
14	N			
15	E			
16	R			
17	T			
18	V			
19	L			
20	C			

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela P47

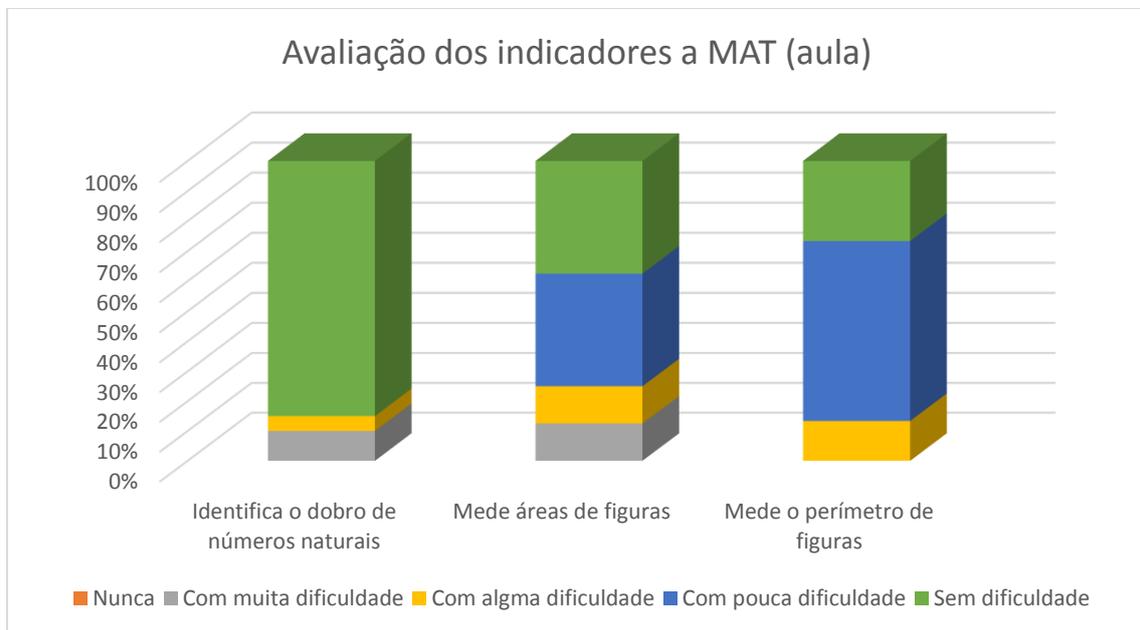
Avaliação das aprendizagens dos alunos (MAT)

Grelha de avaliação: Matemática e Competências sociais											
N.º	Nome	Data: 20 / 5 / 2015 e semanal									
		1.1. Resolve problemas envolvendo situações de juntar	2.1. Resolve problemas envolvendo situações de completar	3.1. Identifica as estratégias utilizadas para resolver o problema proposto	3.2. Explica o seu raciocínio oralmente	Coloca o dedo no ar para falar	Aguarda a sua vez	Respeita a vez do outro	Está atento	Mantém-se no seu lugar	Coopera com o seu grupo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela P48

Avaliação das aprendizagens dos alunos em aula (MAT)



Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

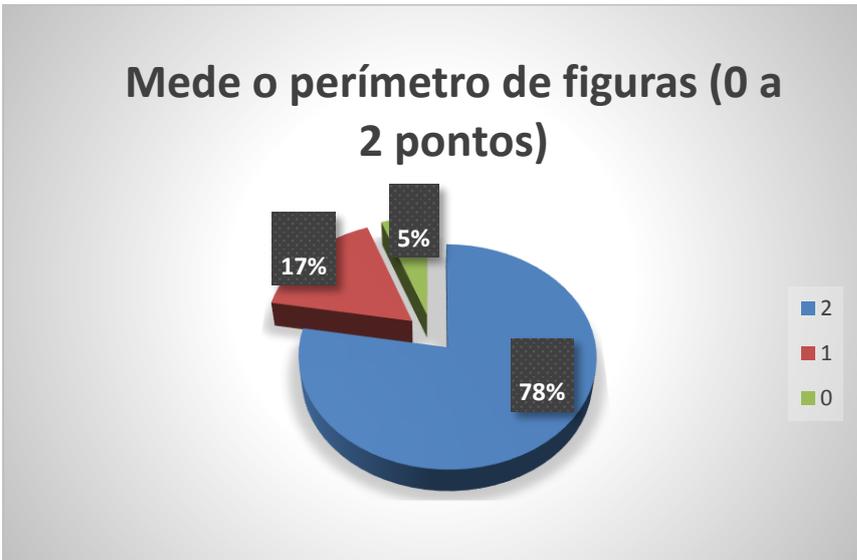


Figura P13. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

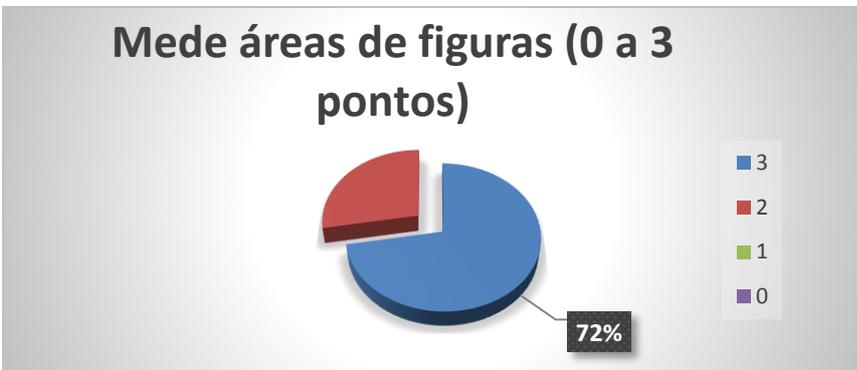


Figura P14. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

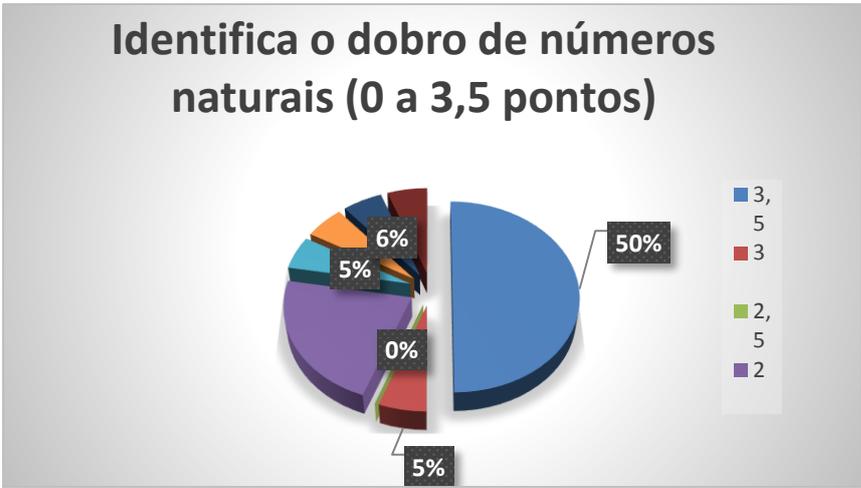
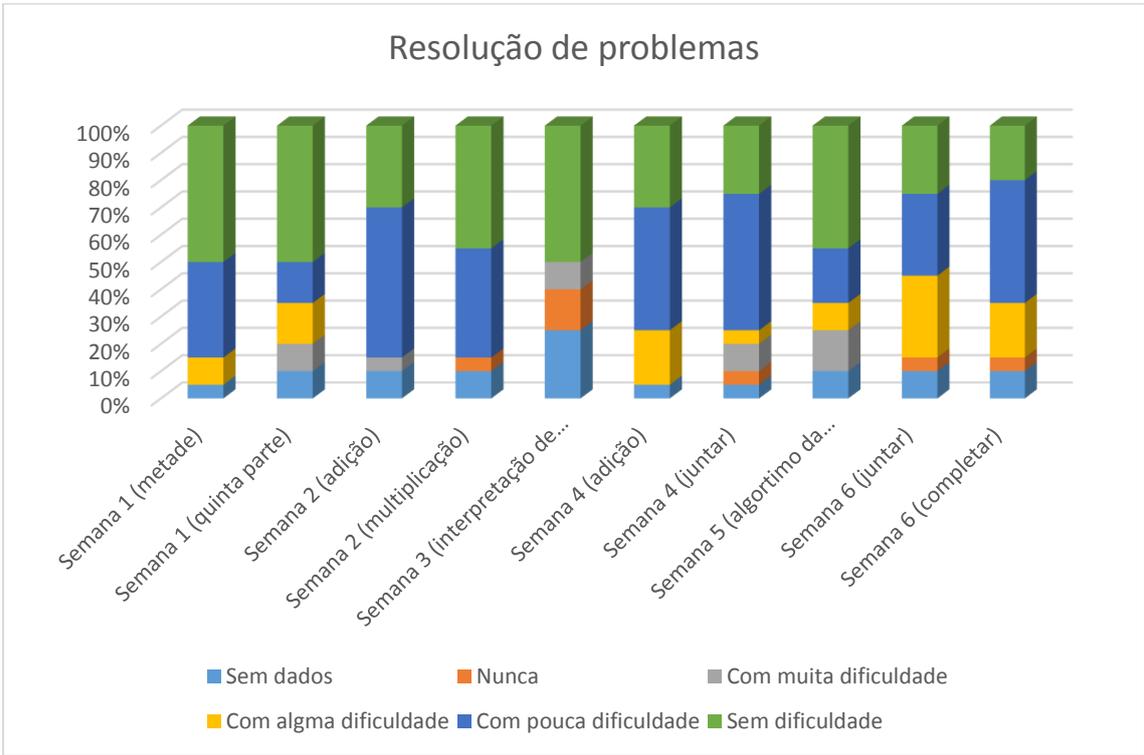


Figura P15. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Tabela P49

Avaliação das aprendizagens dos alunos em aula (MAT)



Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Anexo Q. Grelhas e gráficos referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos (EM)

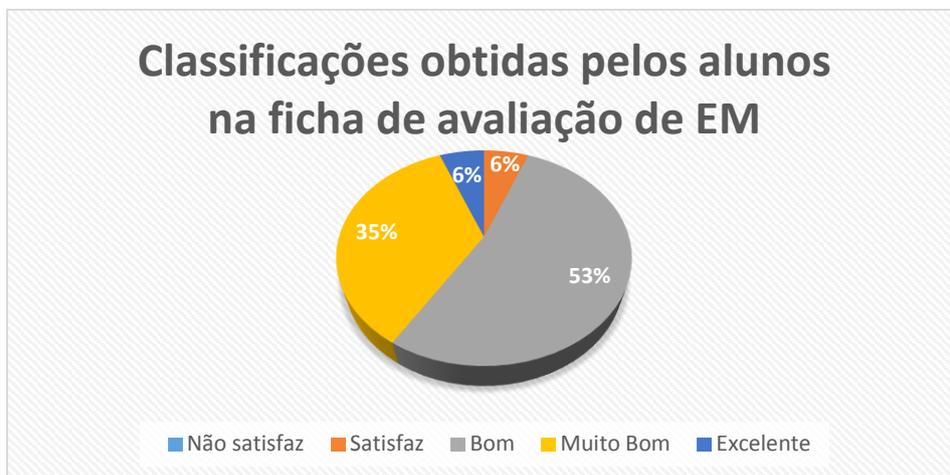


Figura Q16. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Tabela Q50

Avaliação das aprendizagens dos alunos em aula (EM)

Grelha de avaliação: Estudo do Meio			Data: 14/ 4 / 2015			
N.º	Nome	1. 1. Distingue plantas cultivadas e plantas espontâneas	2. Identifica plantas que cresçam em diferentes ambientes			
			2.1. aquáticas	2.2. rochas/troncos de árvores	2.3. desertos	2.4. terra
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela Q51

Avaliação das aprendizagens dos alunos em aula (EM)

Grelha de avaliação: Estudo do Meio

Data: 15/ 4 / 2015

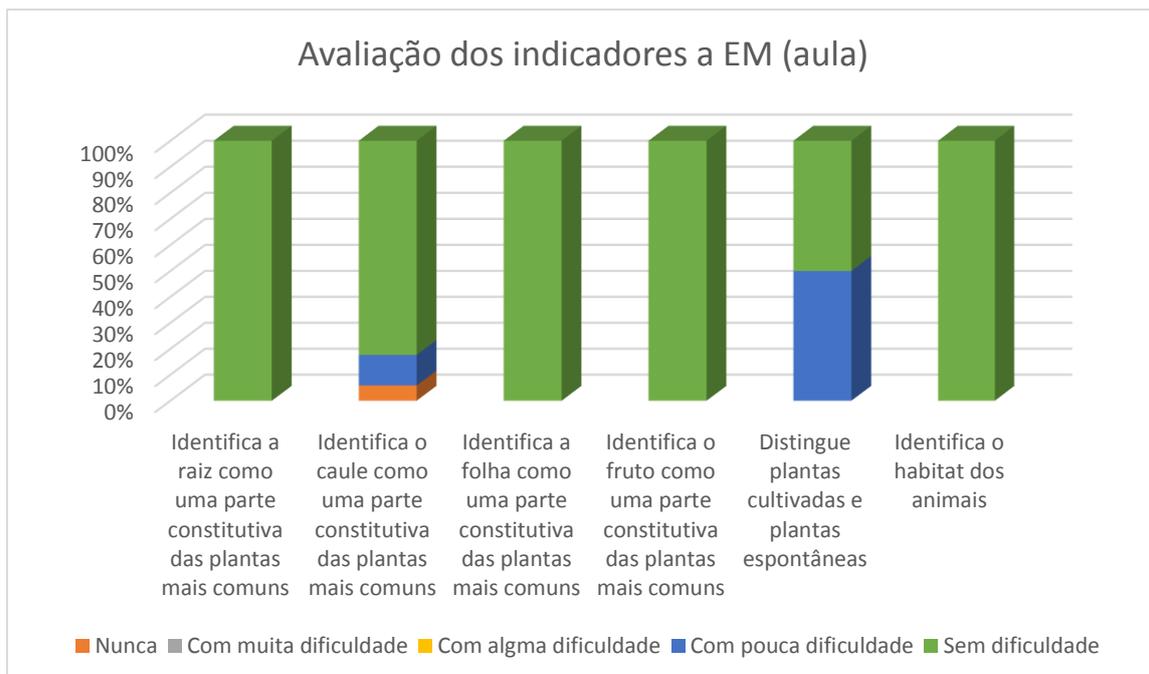
N.º	Nome	1.1. Distingue plantas cultivas e plantas espontâneas	2. Identificar partes constitutivas das plantas mais comuns				3.1. Identifica funções das partes constitutivas das plantas comuns	4.1. Relaciona plantas aquáticas com a sua raiz	4.2. Relaciona plantas terrestres com a sua raiz	4.3. Relaciona plantas aéreas com a sua raiz	5.1. Memoriza as tabuadas da multiplicação
			2.1. raiz	2.2. caule	2.3. folha	2.4. fruto					
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											

Sem dados Nunca Com muita dificuldade Com alguma dificuldade Com pouca dificuldade Sem dificuldade

Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela Q52

Avaliação das aprendizagens dos alunos em aula (EM)



Distingue plantas cultivadas e plantas espontâneas (0 a 5 pontos)

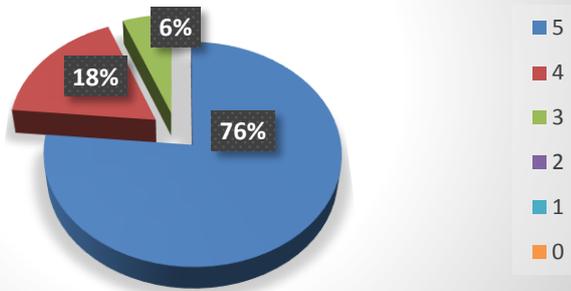


Figura Q17. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Identifica as diferentes partes constitutivas das plantas mais comuns (0 a 4 pontos)

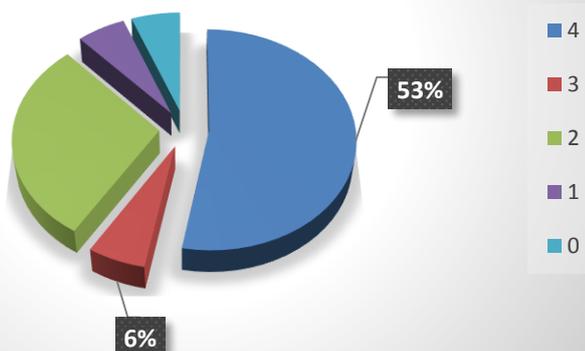


Figura Q18. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

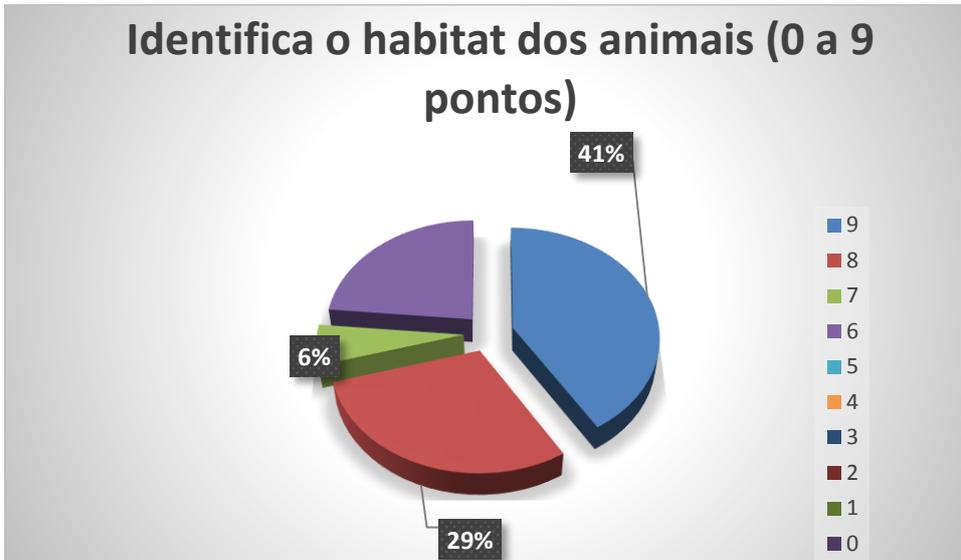


Figura Q19. Dados recolhidos a partir das fichas de avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2014/2015.

Anexo R. Grelhas e gráficos relativos à avaliação do OG2

Tabela R53

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		Data: 13/4/2015							
N.º	Nome	1.1. Planifica textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos	2. Escreve pequenas narrativas:					2.6. Tendo em conta a planificação feita	2.7. Cuida da apresentação final do texto
			2.1. Gerindo corretamente o espaço da página	2.2. Legivelmente	2.3. Com correção ortográfica	2.4. Aplicando sinais de pontuação	2.5. Evitando repetições		
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20	Carolina Gomes								

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela R54

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		Data: 14/4/2015									
N.º	Nome	1.1. Identifica erros	1.2. Acrescenta, apaga, substitui	1.3. Reescreve o texto	2. Escreve pequenas narrativas:					2.1. Cuida da apresentação final do texto	4. Ilustra o texto
					3.1. Gerindo corretamente o espaço da página	3.2. Legivelmente	3.3. Com correção ortográfica	3.4. Aplicando sinais de pontuação	3.5. Evitando repetições		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20	Carolina Gomes										

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela R55

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Matemática e Português										Data: 21 / 4 / 2015	
N.º	Nome	1. Operações com números naturais			2.1. Cria expressões a resolver pelos colegas	1.1. Planifica, organizando a informação	2. Escreve pequenas narrativas				
		1.1. Adiciona n.º naturais menores que 100	1.2. Subtrai n.º naturais menores que 100	1.3. Multiplica n.º naturais menores que 100			2.1 gerindo corret. o espaço da pág.	2.2. legívelm.	2.3. com correção ortográfica	2.4. aplicando sinais de pontuação	2.5. evitando repetições
1	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Red]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
2	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
3	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
4	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
5	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
6	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
7	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
8	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
9	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
10	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
11	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
12	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
13	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
14	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
15	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
16	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
17	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
18	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
19	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
20	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela R56

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português e Expressão plástica										Data: 22 / 4 / 2015
N.º	Nome	1. Redigir textos ditados:				2.1. Identifica erros	2.2. Acrescenta, apaga, substitui informação	2.3. Reescreve o texto	3.1. Cuida da apresentação final do texto	4.1. Ilustra o texto
		1.1. gerindo corretam. o espaço da página	1.2. legível.	1.3. com correção ortográfica	1.4. aplicando sinais de pontuação					
1	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
2	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
3	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
4	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
5	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
6	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
7	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
8	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
9	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
10	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
11	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
12	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
13	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
14	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
15	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
16	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
17	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
18	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
19	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]
20	[Redacted]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]	[Green]

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela R57

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas:						Data: 27/4/2015
N.º	Nome	2.1. Gerindo corretamente o espaço da página	2.2. Legivelmente	2.3. Com correção ortográfica	2.4. Aplicando sinais de pontuação	2.5. Evitando repetições	2.6. Tendo em conta a planificação feita	3.1. Cuida da apresentação final do texto
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela R58

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas:								Data: 28/4/2015		
N.º	Nome	1.1. Identifica erros	1.2. Acrescenta, apaga, substitui	1.3. Reescreve o texto	3.1. Gerindo corretamente o espaço da página	3.2. Legivelmente	3.3. Com correção ortográfica	3.4. Aplicando sinais de pontuação	3.5. Evitando repetições	3.6. Tendo em conta a planificação feita	2.1. Cuida da apresentação final do texto	4. Ilustra o texto
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

Sem dados
Nunca
Com muita dificuldade
Com alguma dificuldade
Com pouca dificuldade
Sem dificuldade

Tabela R59

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas							Data: 5 / 5 / 2015
N.º	Nome	1.1. Identifica o significado de uma palavra desconhecida	2.1. Planifica, organizando a informação	3.1 gerindo corret. o espaço da pág.	3.2. legívelm.	3.3. com correção ortográfica	3.4. aplicando sinais de pontuação	3.5. evitando repetições	3.6. tendo em conta a planificação feita anterior.
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela R60

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas:						Data: 12/ 5 / 2015
N.º	Nome	2.1. Gerindo corretamente o espaço da página	2.2. Legívelmente	2.3. Com correção ortográfica	2.4. Aplicando sinais de pontuação	2.5. Evitando repetições	2.6. Tendo em conta a planificação feita	3.1. Cuida da apresentação final do texto
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela R61

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas:										Data: 13/5/2015
N.º	Nome	1.1. Identifica erros	1.2. Acrescenta, apaga, substitui	1.3. Reescreve o texto	3.1. Gerindo corretamente o espaço da página	3.2. Legivelmente	3.3. Com correção ortográfica	3.4. Aplicando sinais de pontuação	3.5. Evitando repetições	3.6. Tendo em conta a planificação feita	2.1. Cuida da apresentação final do texto	4. Ilustra o texto
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20	Carolina Gomes											
	Sem dados	Nunca	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Sem dificuldade						

Tabela R62

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas					Data: 19/5/2015
N.º	Nome	2.1 gerindo corret. o espaço da pág.	2.2. legivelm.	2.3. com correção ortográfica	2.4. aplicando sinais de pontuação	2.5. evitando repetições	3.6. tendo em conta a planificação feita anterior.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20	Carolina Gomes						
	Sem dados	Nunca	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Sem dificuldade	

Tabela R63

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		2. Escreve pequenas narrativas:					Data: 21/ 5 / 2015
N.º	Nome	2.1. Gerindo corretamente o espaço da página	2.2. Legivelmente	2.3. Com correção ortográfica	2.4. Aplicando sinais de pontuação	2.5. Evitando repetições	2.6. Tendo em conta a planificação feita
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20	Carolina Gomes						

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela R64

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português		1.1. Identifica a situação inicial				1.1.5. Identifica o fim da história	Data: 21/ 4 / 2015
N.º	Nome	1.1.1. Identifica a situação inicial	1.1.2. Identifica o acontecimento	1.1.3. Identifica a complicação	1.1.4. Identifica a resolução	1.1.5. Identifica o fim da história	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela R65

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português Data: 27/4/2015

N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecim.	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Identificam o fim
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação					
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

■ Sem dados
 ■ Nunca
 ■ Com muita dificuldade
 ■ Com alguma dificuldade
 ■ Com pouca dificuldade
 ■ Sem dificuldade

Tabela R66

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português Data: 5/5/2015

N.º	Nome	2.1.1. Identifica o espaço da ação	2.1.2. Identifica o tempo da ação	2.1.3. Identifica as personagens da história	2.1.4. Identifica a situação inicial	2.1.5. Identifica o acontecimento	2.1.6. Identifica a complicação	2.1.7. Identifica a resolução	2.1.8. Identificam o fim da história
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20	Carolina Gomes								

■ Sem dados
 ■ Nunca
 ■ Com muita dificuldade
 ■ Com alguma dificuldade
 ■ Com pouca dificuldade
 ■ Sem dificuldade

Tabela R67

Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português											Data: 11/ 5 / 2015	
N.º	Nome	1.1. Prevê o assunto do texto	1.2. Justifica a sua opinião	2. Lê				3. Ler para: - responder a questões sobre o texto.				
				2.1. Articulado corretamente as palavras	2.2. A uma intensidade adequada	2.3. Com expressiv.	2.4. Respeitando a pontuação	3.1. Identifica a situação inicial	3.2. Identifica o acontecimento	3.3. Identifica a complicação	3.4. Identifica a resolução	3.5. Identifica o fim da história
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela R68

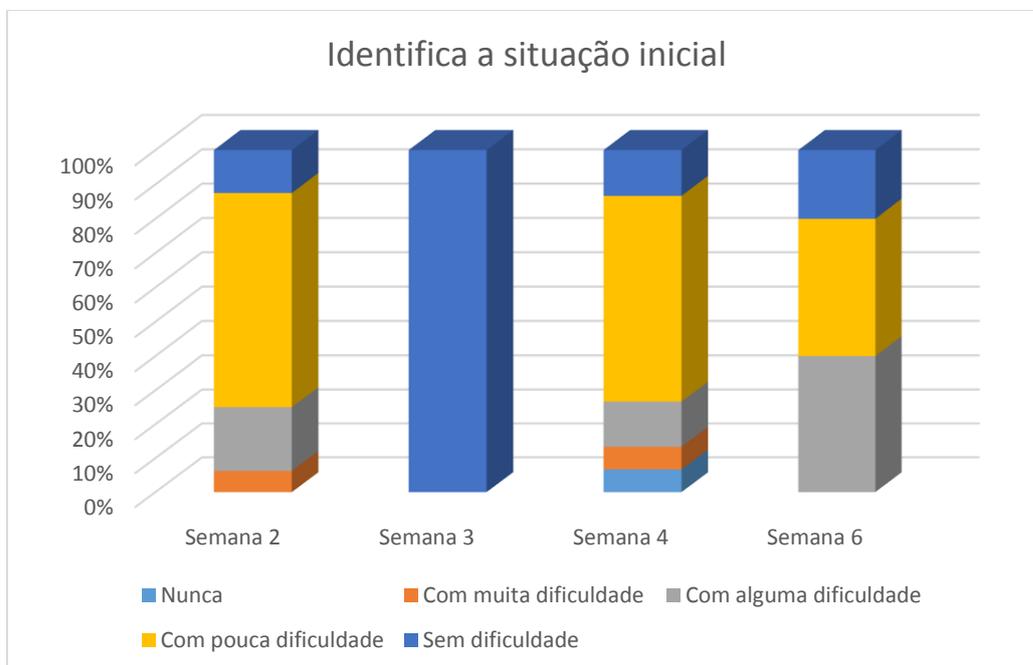
Avaliação do OG2

Grelha de avaliação: Português							Data: 19 / 5 / 2015
N.º	Nome	1. Planifica pequenos textos					3.1. Utiliza três dos conectores apresentados
		1.1. Identifica a situação inicial	1.2. Identifica o acontecimento	1.3. Identifica a complicação	1.4. Identifica a resolução	1.5. Identifica o fim da história	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							

Sem dados
 Nunca
 Com muita dificuldade
 Com alguma dificuldade
 Com pouca dificuldade
 Sem dificuldade

Tabela R69

Avaliação do OG2 (Planificação)



Nota. Dados recolhidos a partir da análise dos produtos realizados pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Tabela R70

Avaliação do OG2 (Planificação)

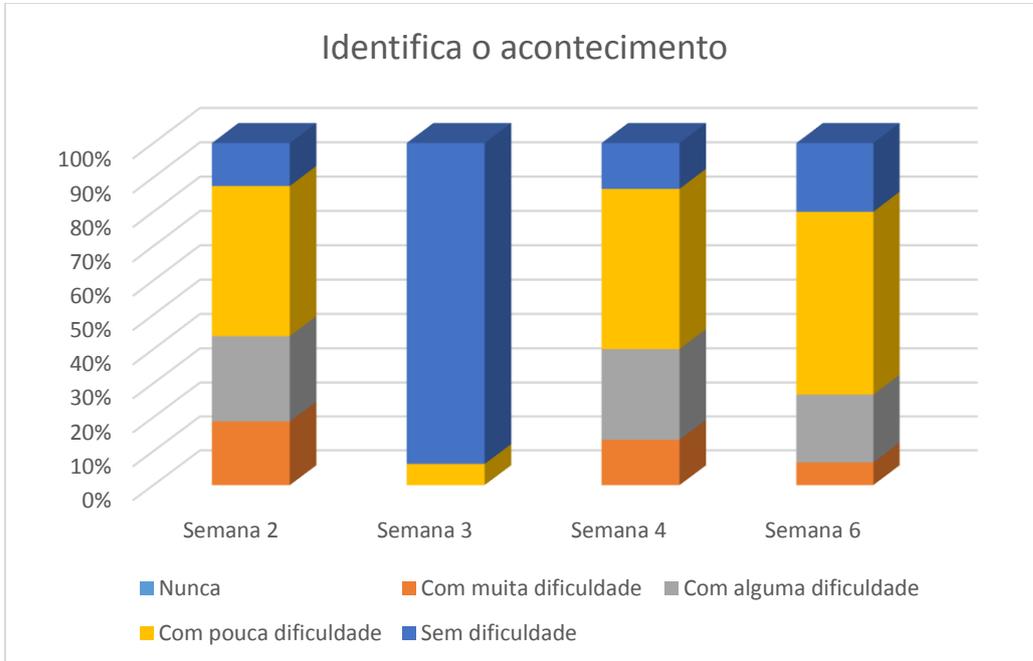


Tabela R71

Avaliação do OG2 (Planificação)

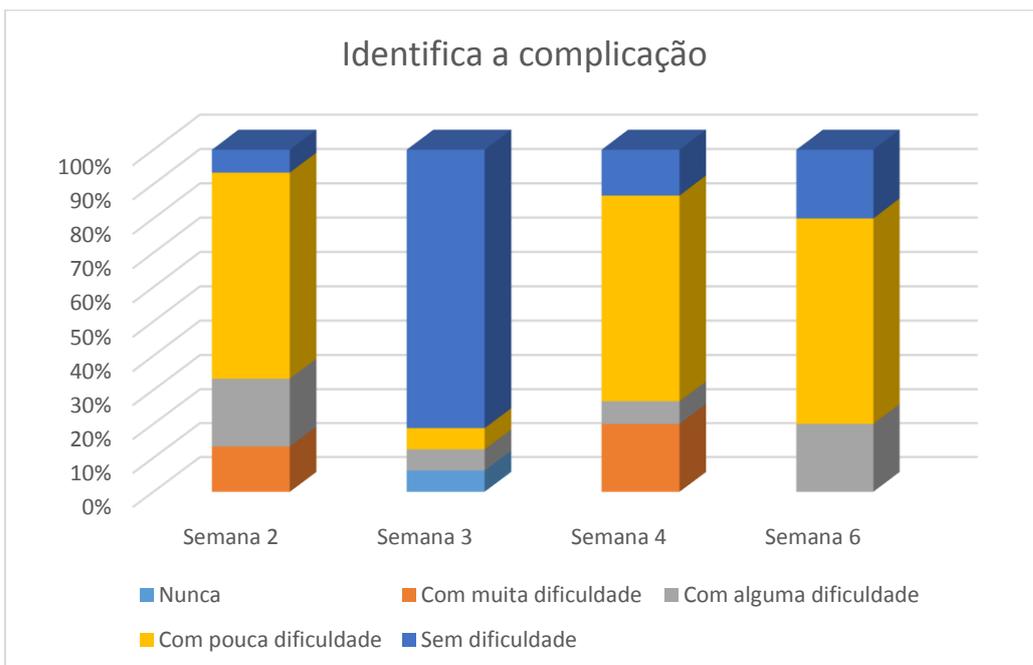


Tabela R72

Avaliação do OG2 (Planificação)

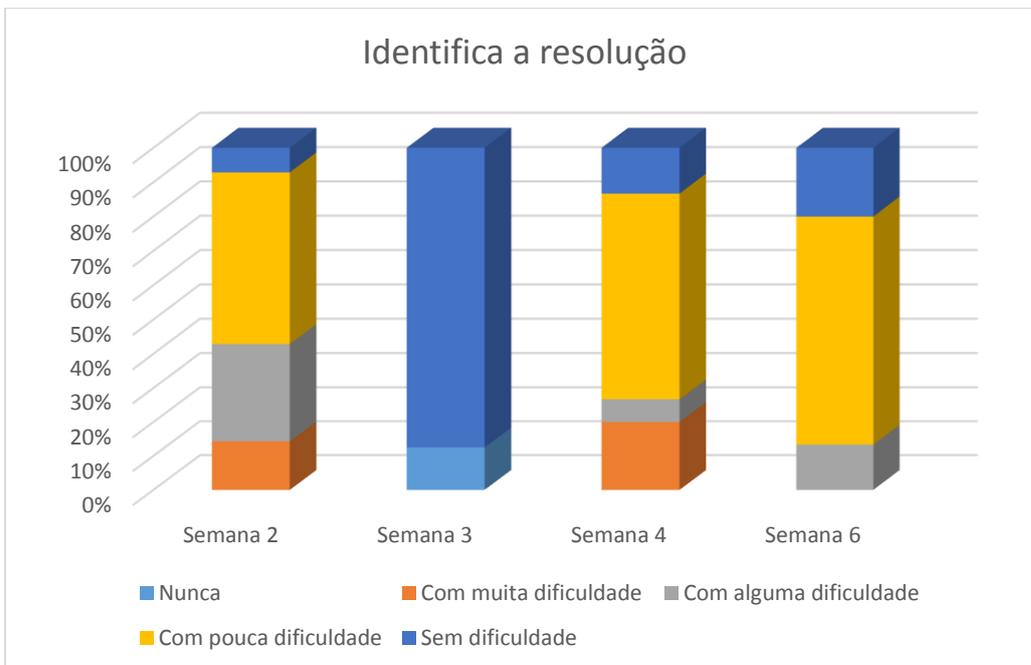


Tabela R73

Avaliação do OG2 (Planificação)

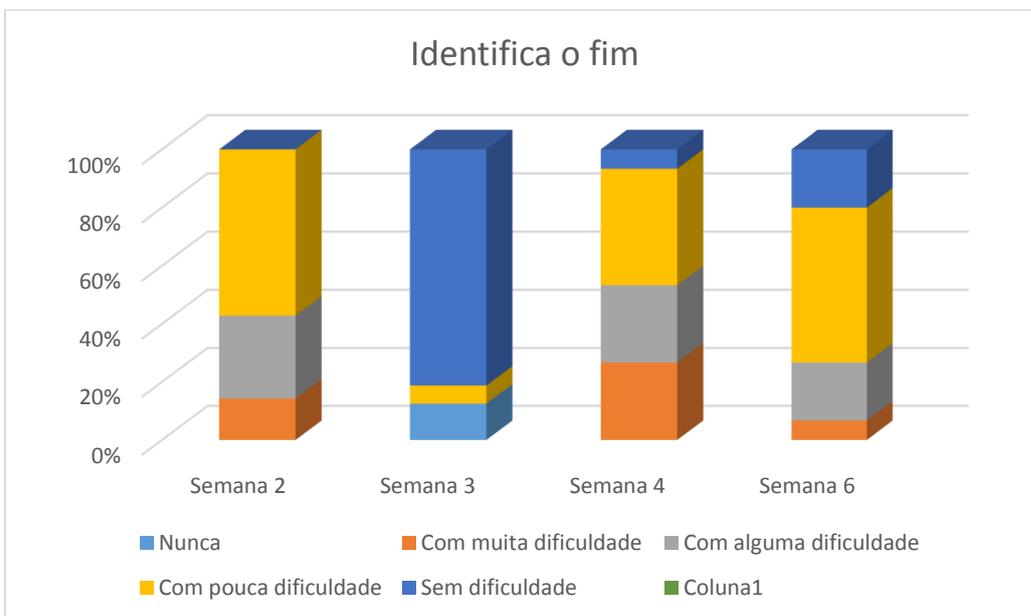


Tabela R74

Avaliação do OG2 (Revisão)

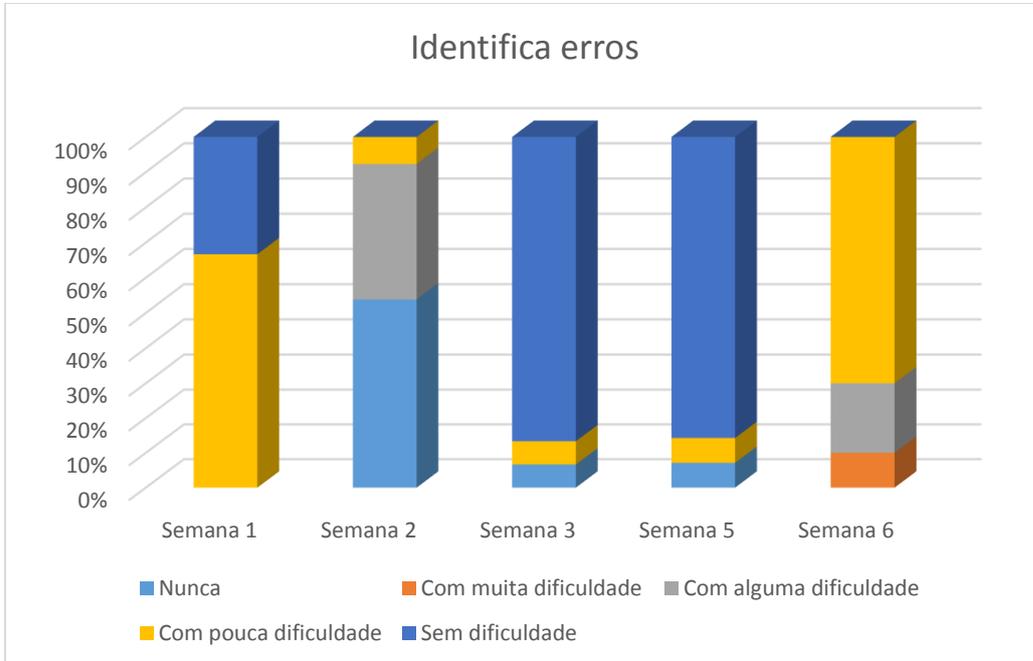


Tabela R75

Avaliação do OG2 (Revisão)

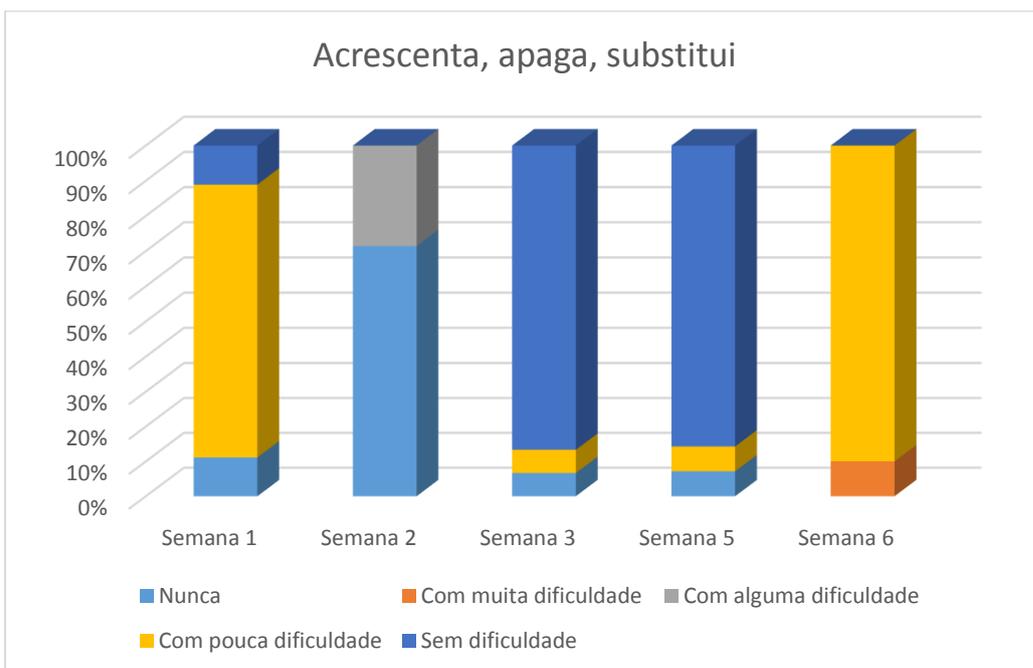


Tabela R76

Avaliação do OG2 (Revisão)

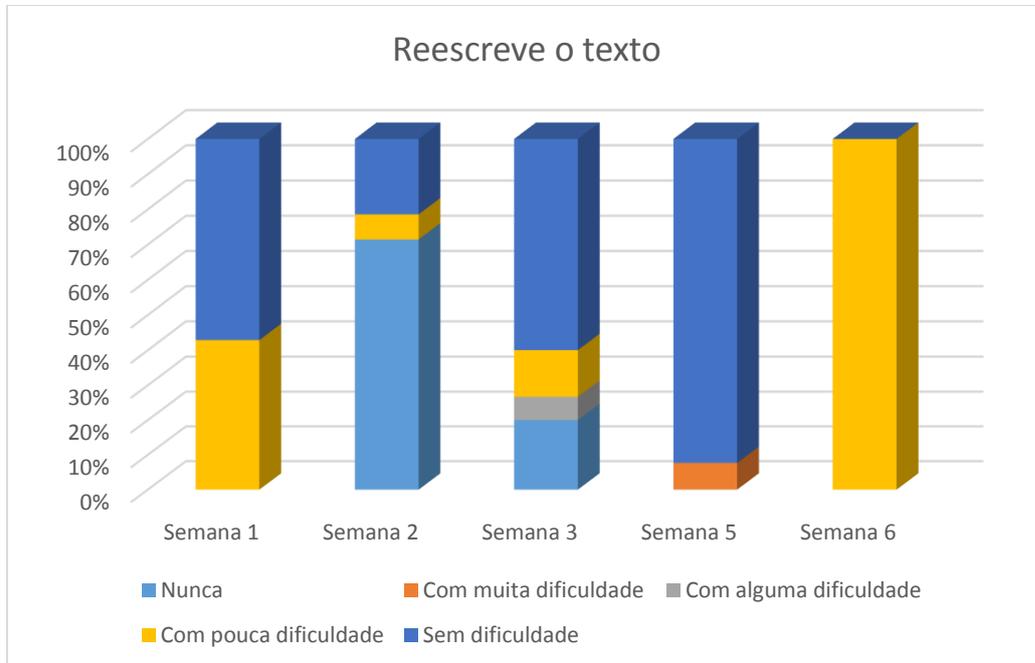


Tabela R77

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

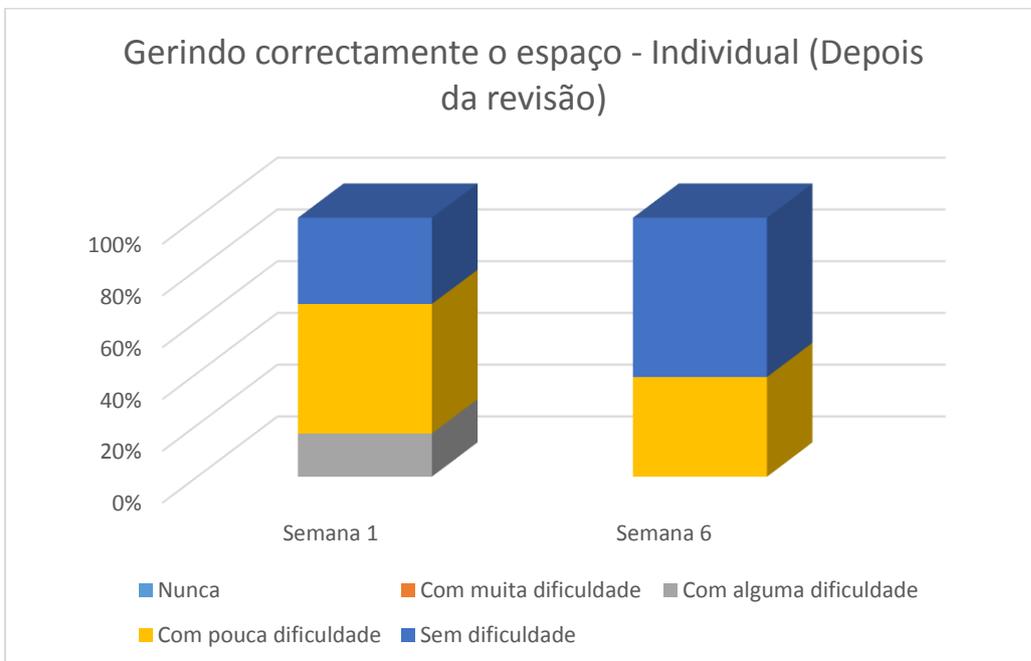
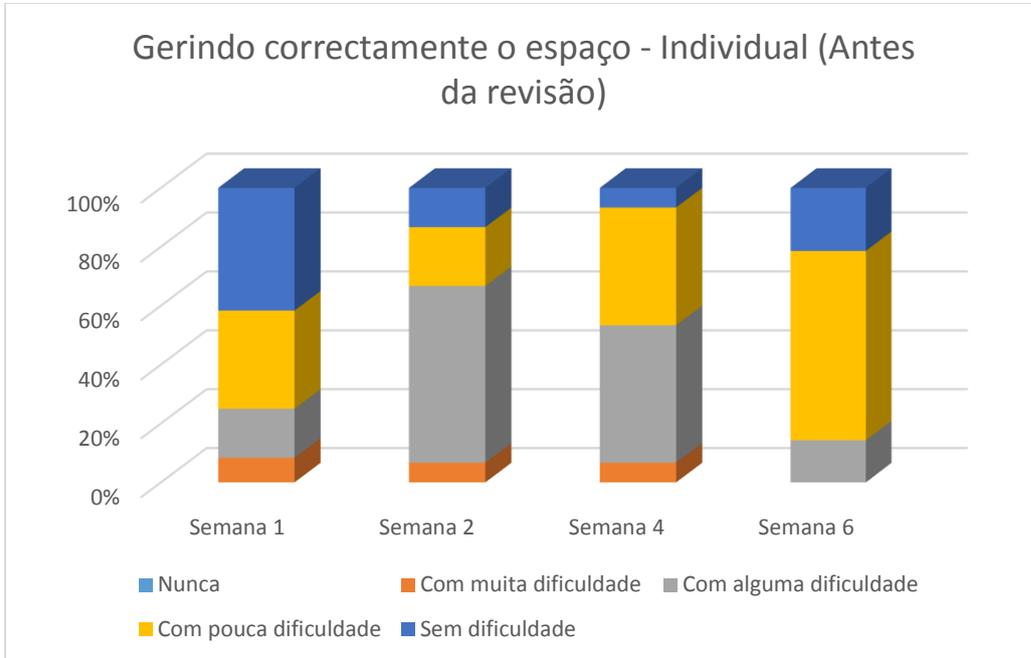


Tabela R78

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

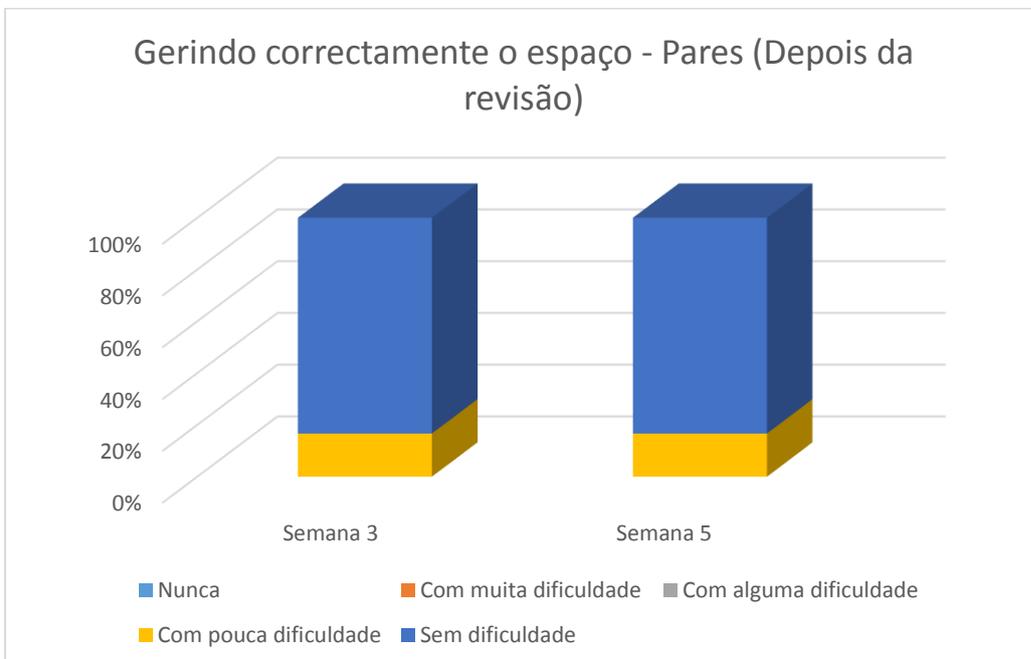
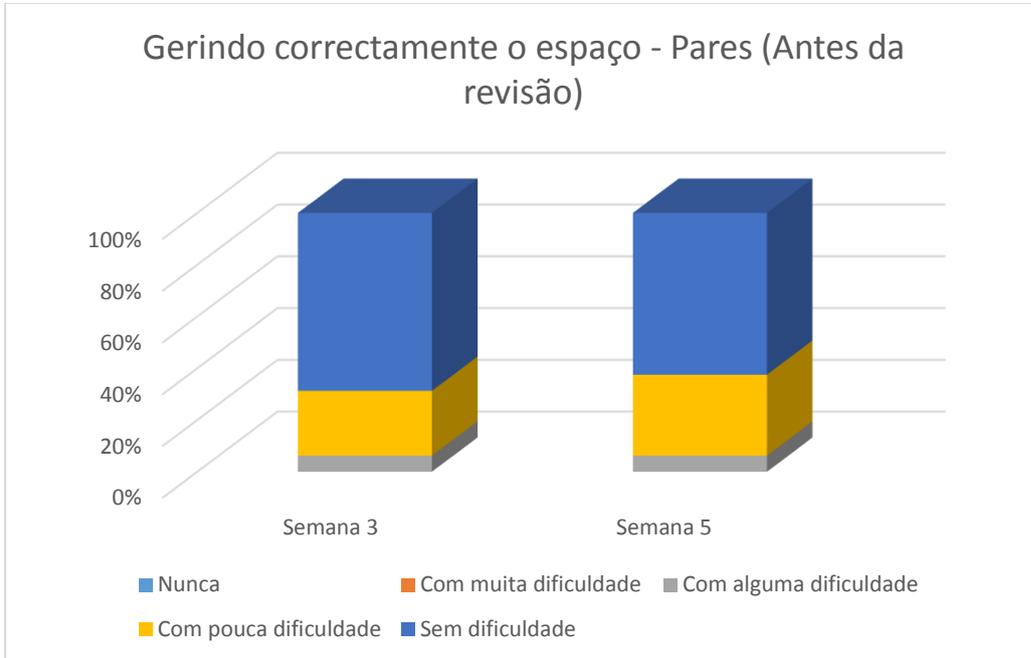


Tabela R79

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

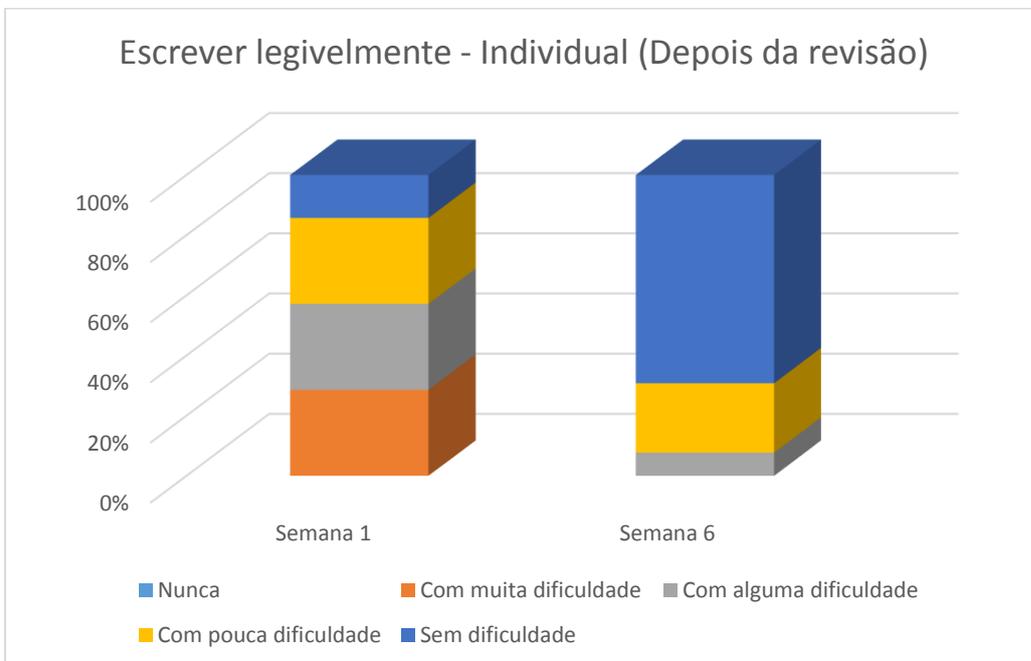
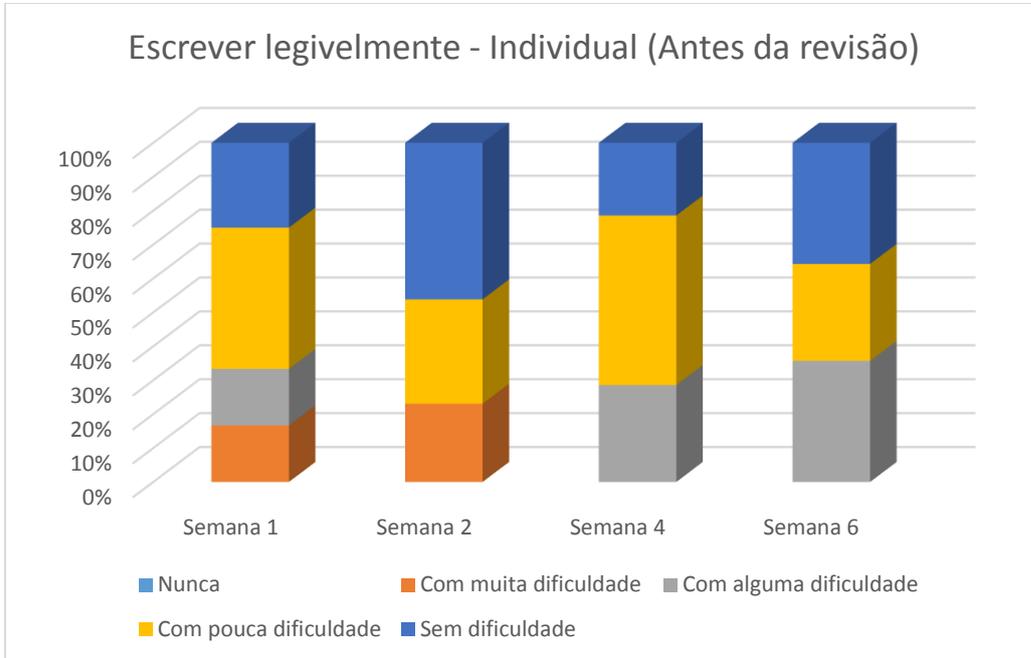


Tabela R80

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

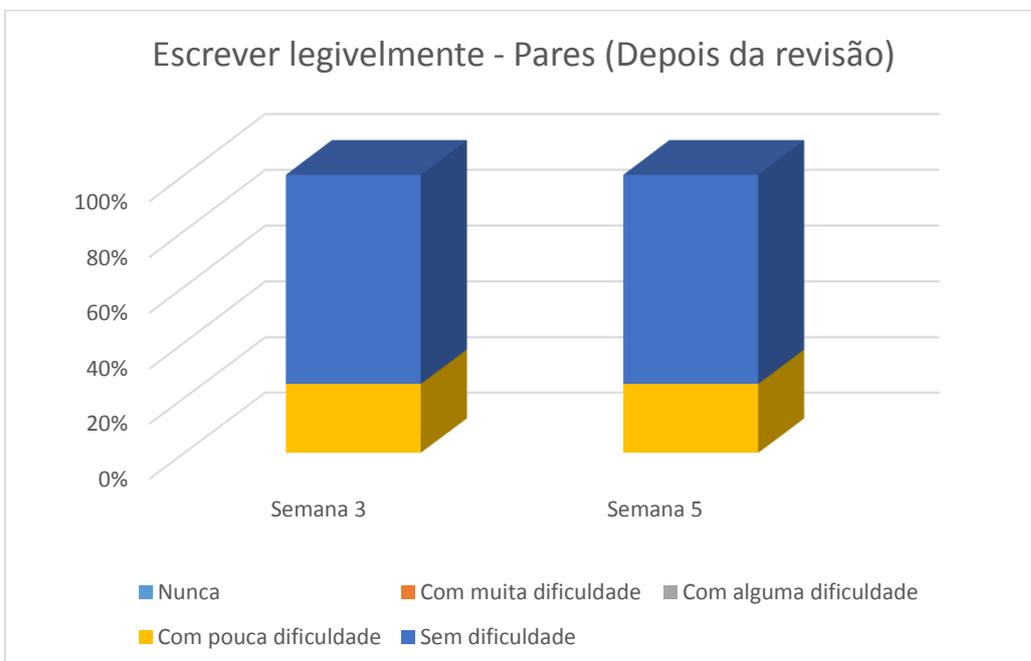
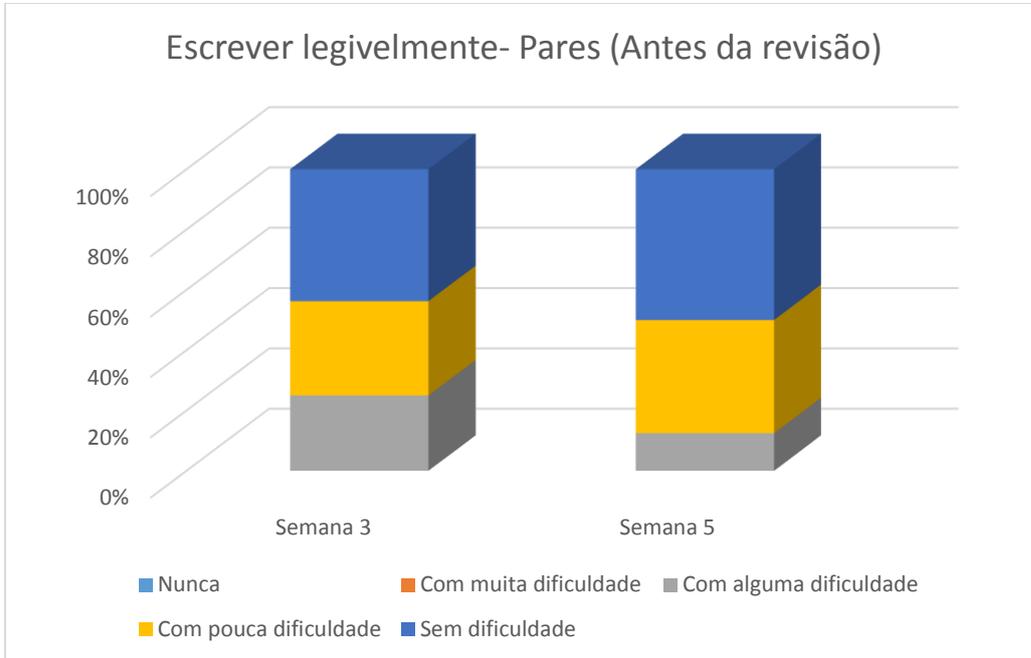


Tabela R81

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

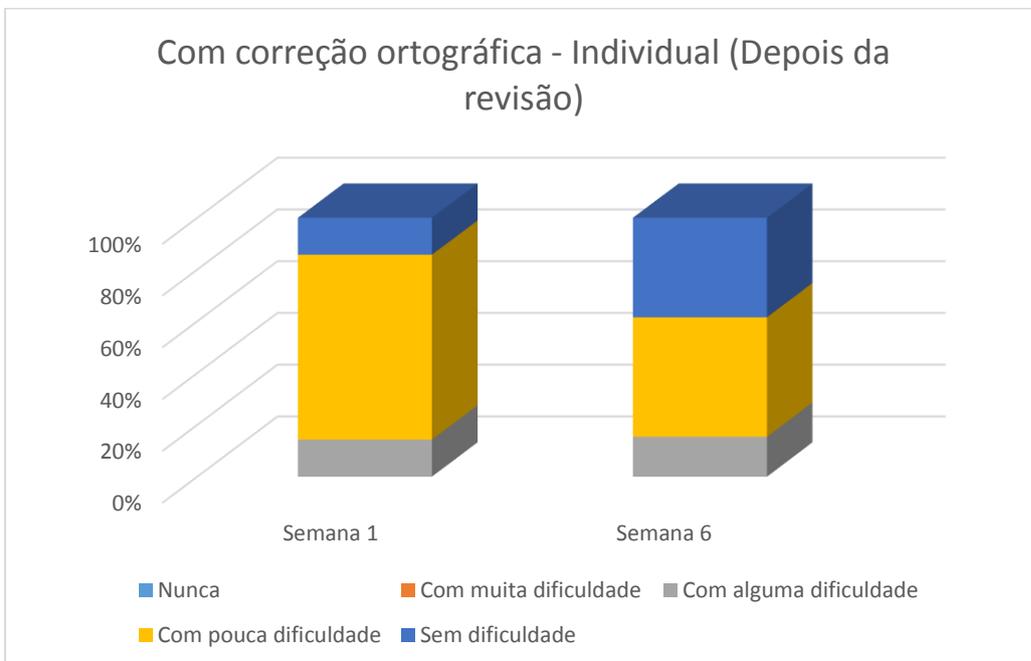
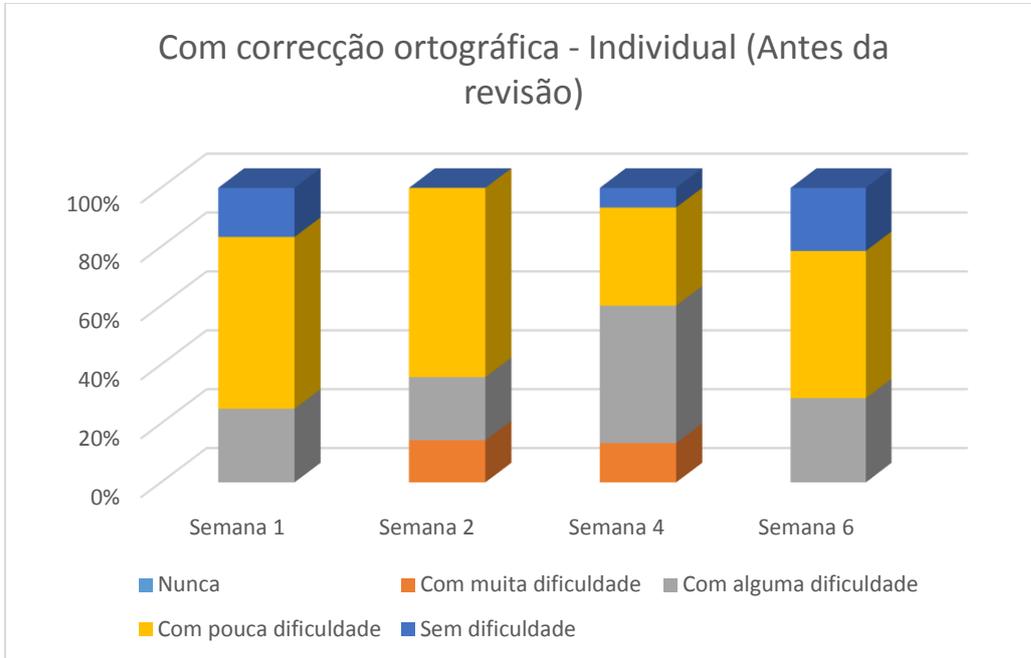


Tabela R82

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

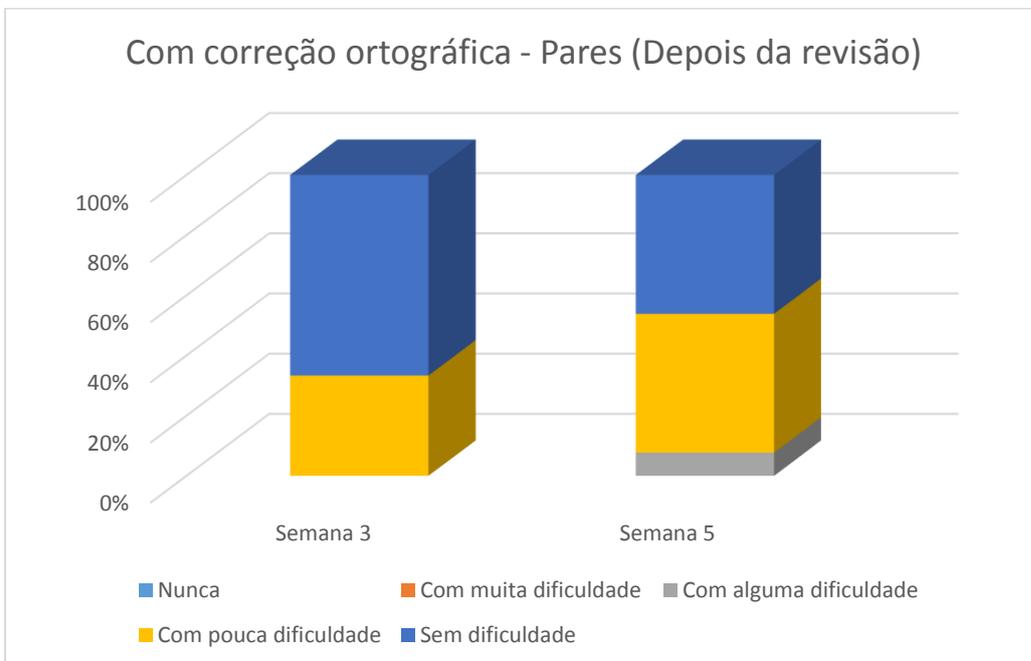
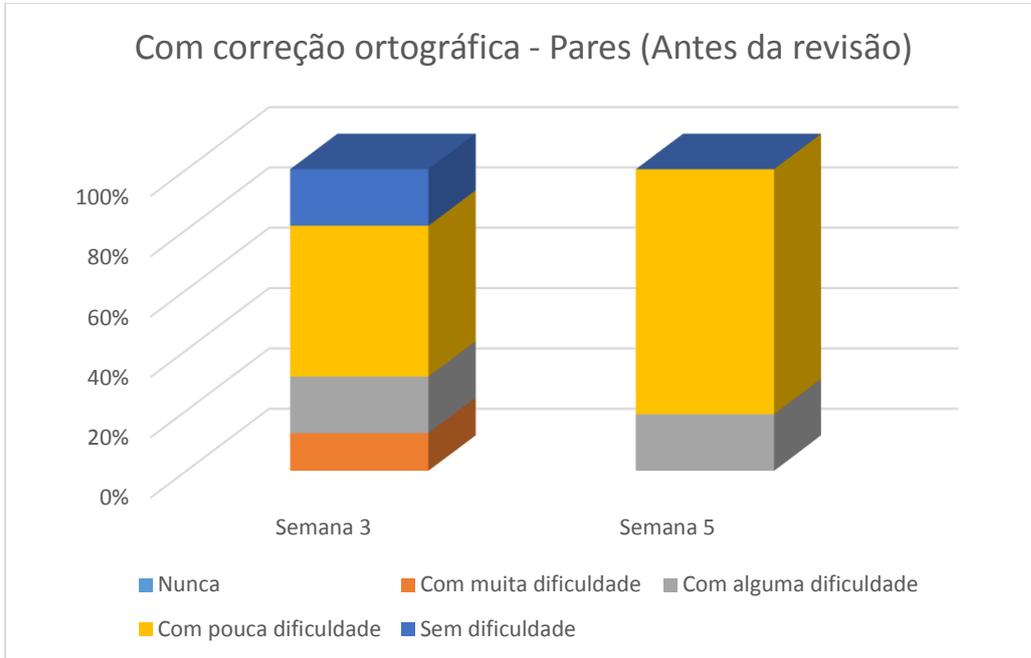


Tabela R83

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

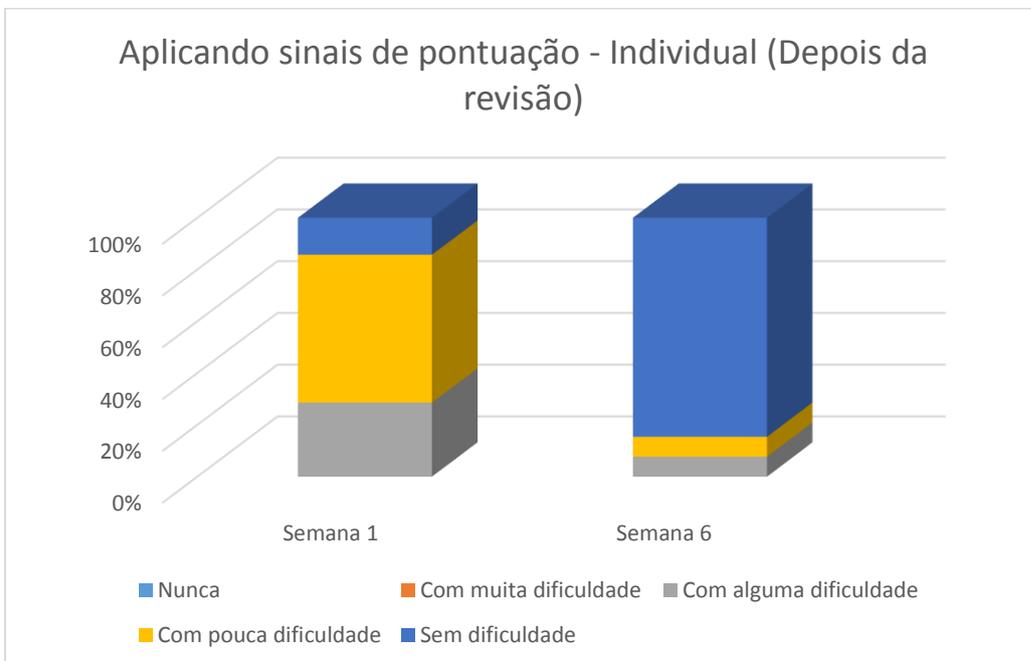
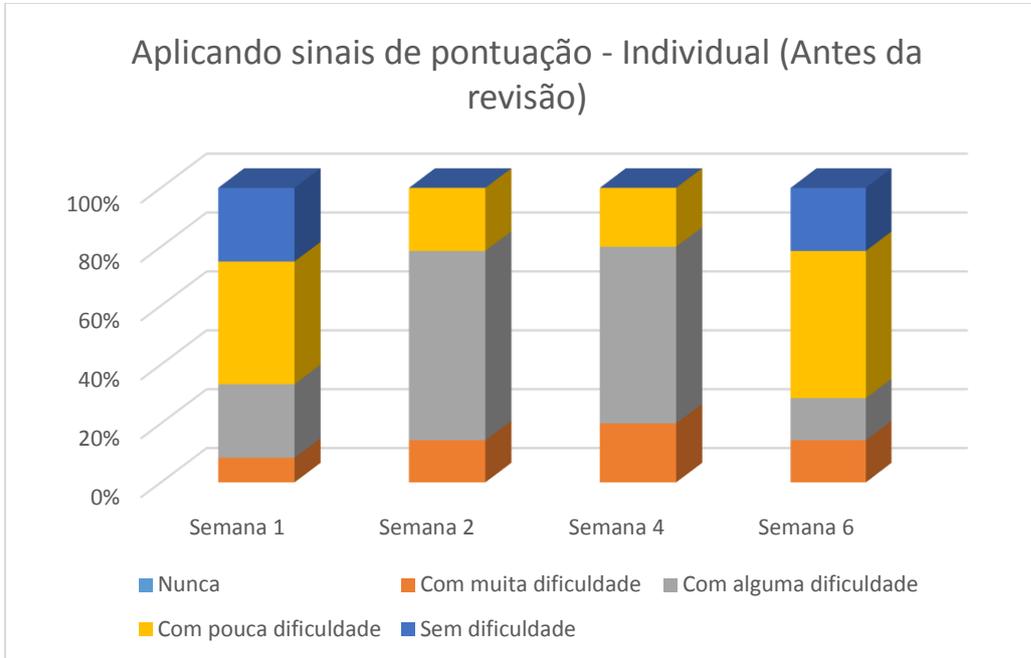


Tabela R84

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

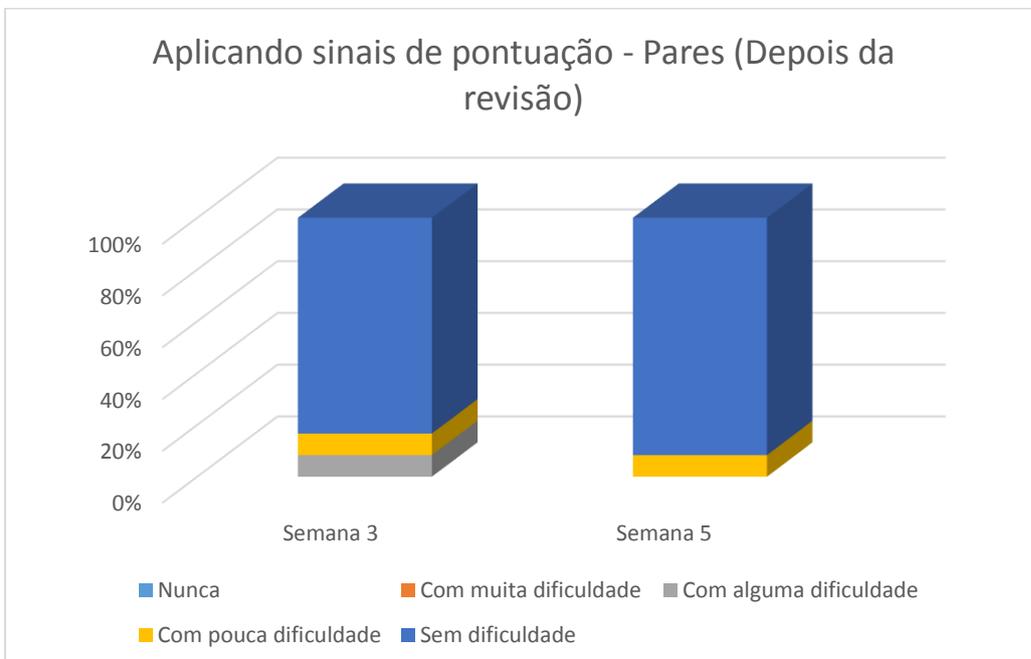
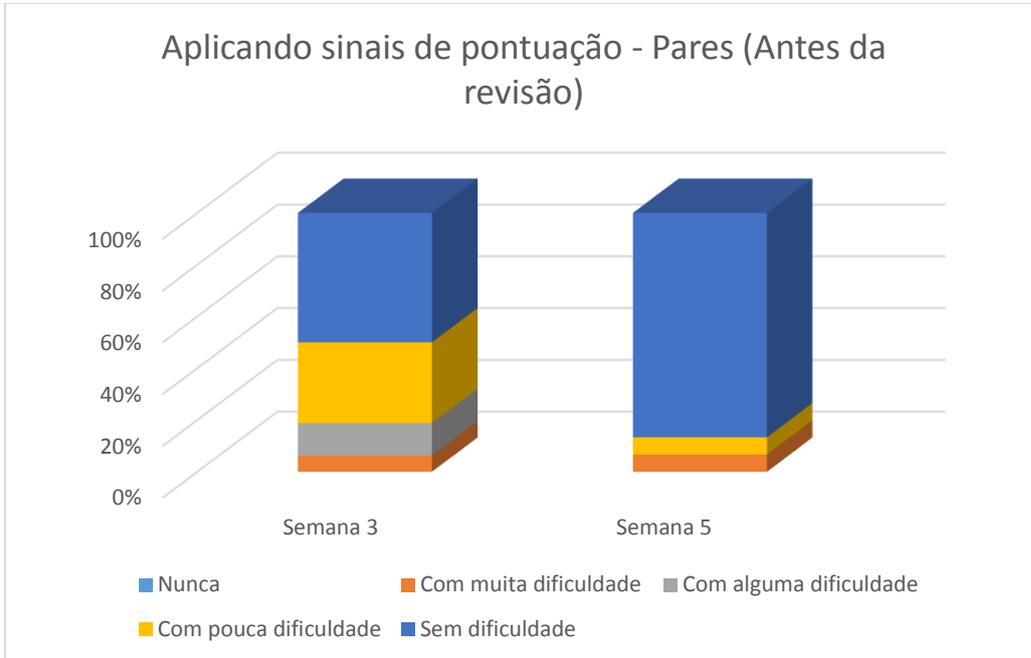


Tabela R85

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

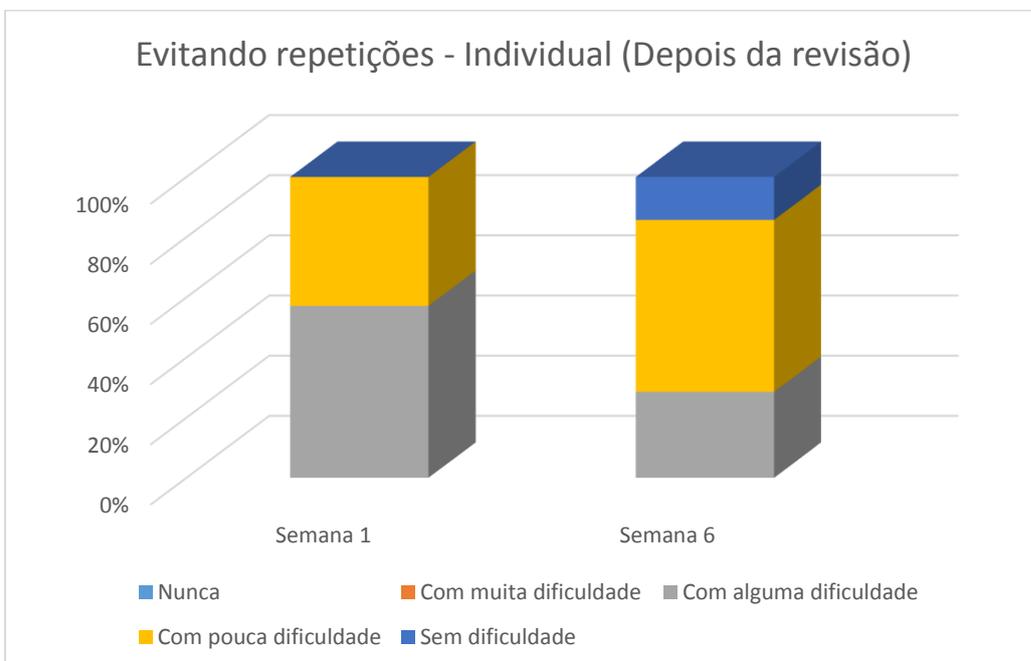
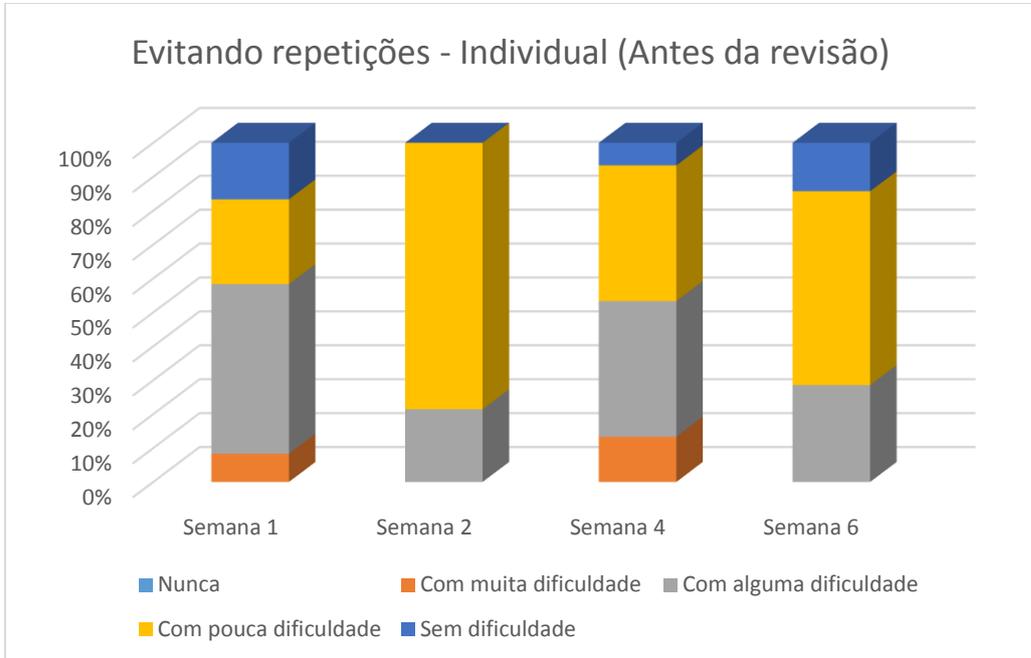


Tabela R86

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

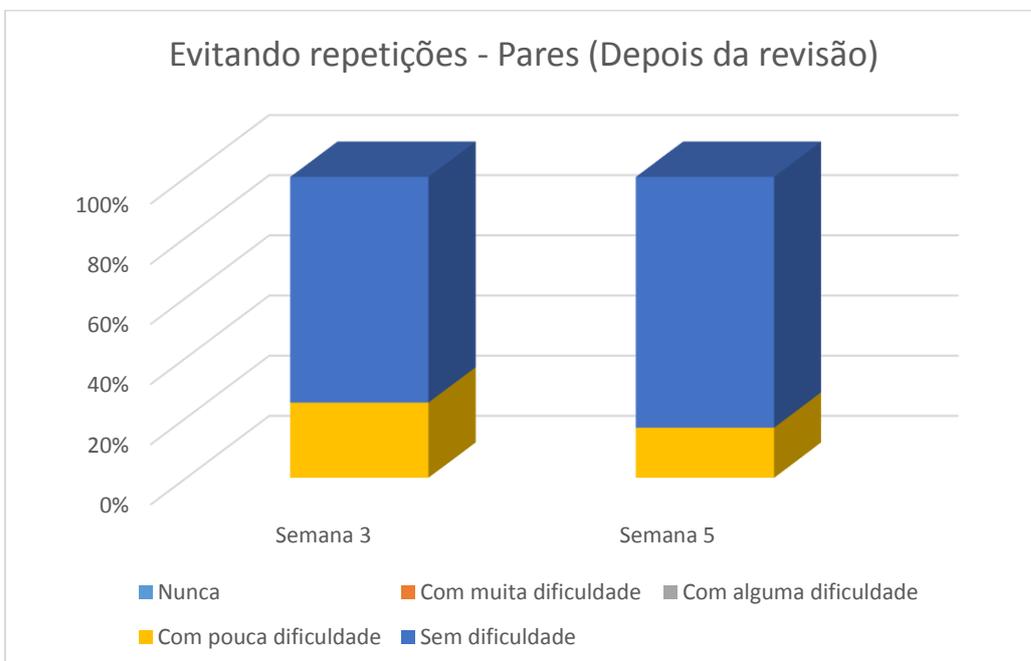
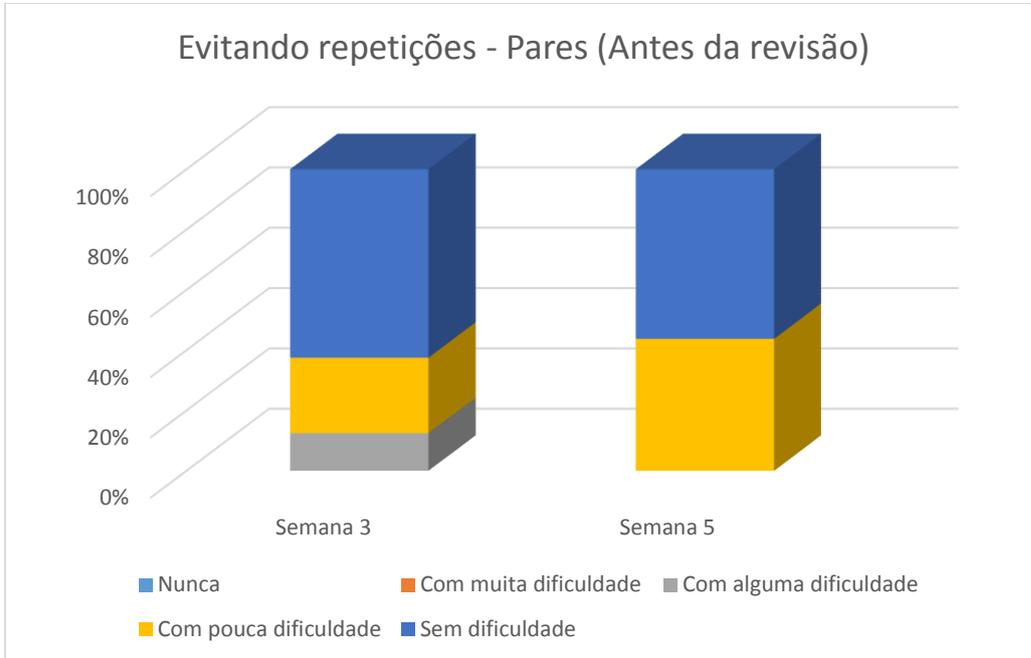


Tabela R87

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)

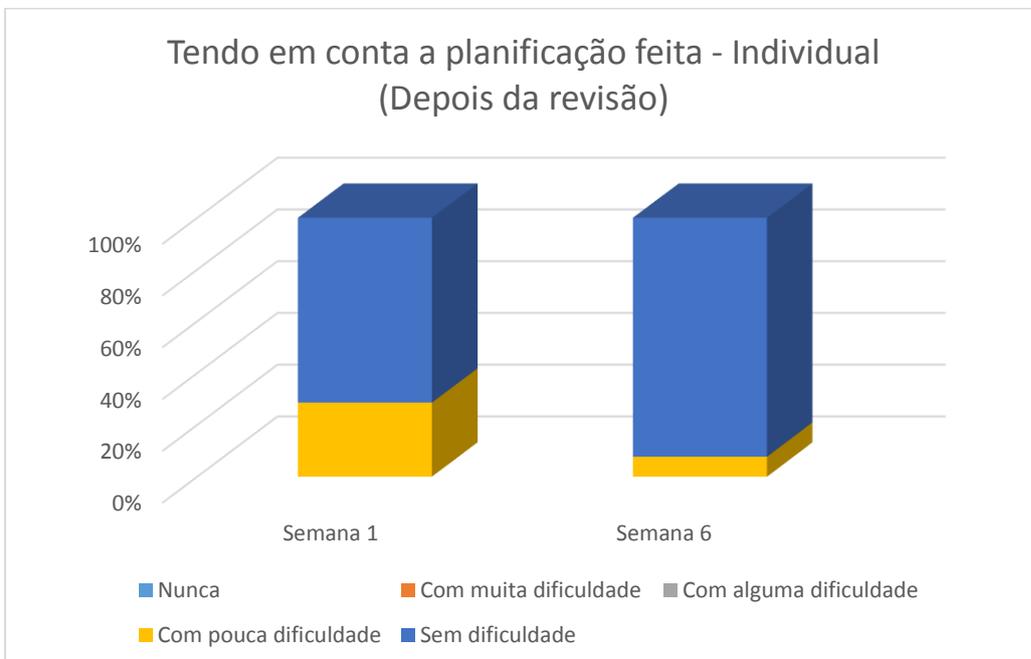
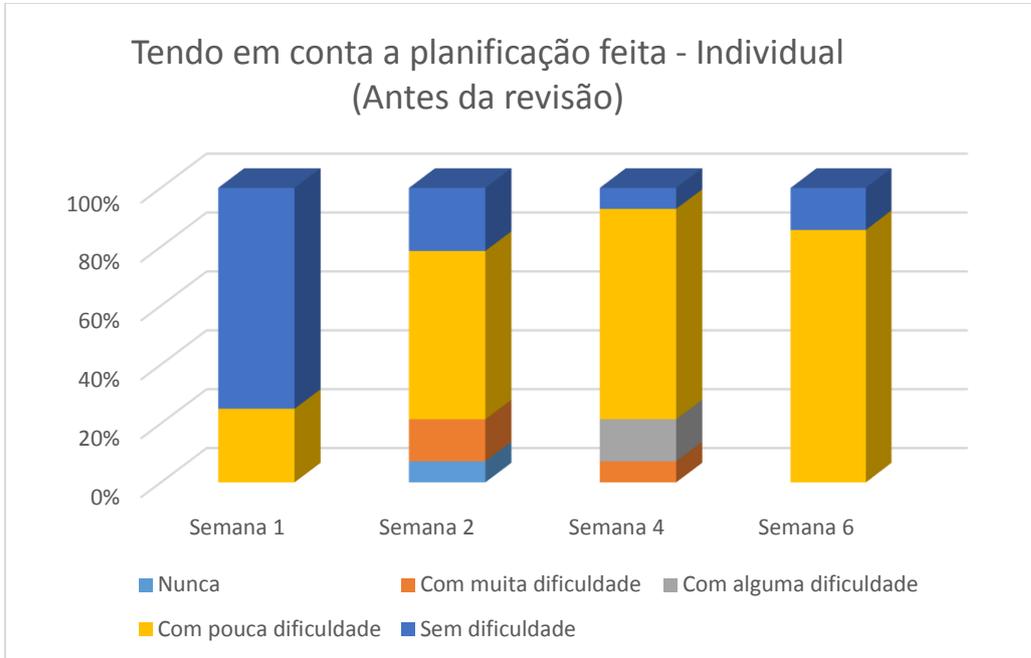
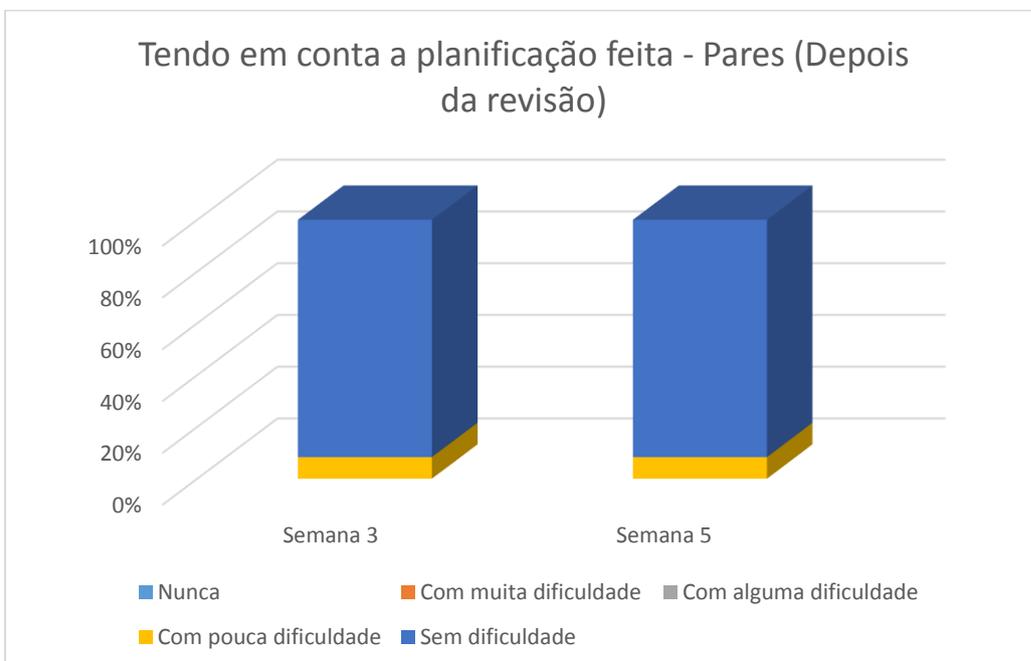
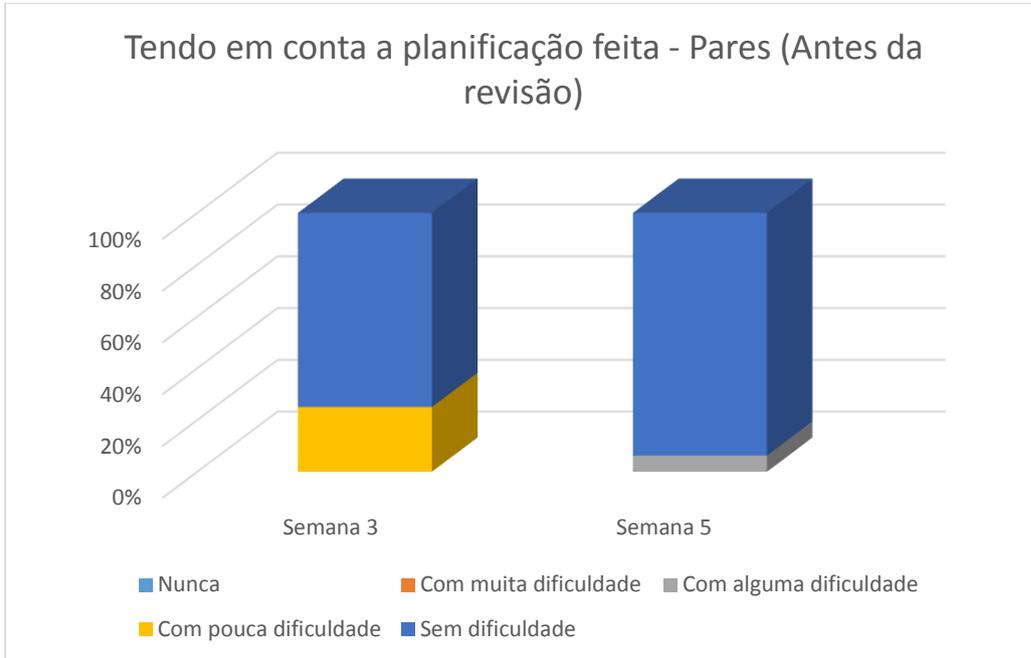


Tabela R88

Avaliação do OG2 (Textualização e edição)



Anexo S. Análise detalhada dos indicadores referentes ao OG2

Planificação

No que respeita à planificação, nomeadamente no indicador *Identifica a situação inicial*, observa-se que a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou da segunda para a sexta semana 7,5%, a percentagem de alunos com pouca dificuldade diminuiu 22,5% e que a percentagem de alunos com alguma dificuldade aumentou 21,25% (cf. Anexo R). Conclui-se, assim, que o desempenho dos alunos não melhorou, no entanto a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou ligeiramente. É de referir o facto de haver uma eficácia de 100% na terceira que se justifica pela obrigação de se manter a situação inicial do texto dos alunos igual à situação inicial presente na história ouvida anteriormente.

Relativamente ao indicador *Identifica o acontecimento* verifica-se que da segunda para a sexta semana o desempenho dos alunos melhorou ligeiramente, tendo havido uma melhoria de 7,5% de alunos sem dificuldade da primeira para a sexta semana, de cerca de 9,6% de alunos com pouca dificuldade e uma diminuição de 5% de alunos com alguma dificuldade (cf. Anexo R).

Para o indicador *Identifica a complicação* os desempenhos registados para este indicador assemelham-se aos do indicador anterior: aumentou a percentagem de alunos sem, com pouca e alguma dificuldade (13,75%, 4,75% e 1,25% respetivamente) (cf. Anexo R). A terceira semana apresenta resultados bastante positivos neste indicador, à semelhança dos outros indicadores avaliados na terceira semana, talvez devido ao facto de nesta semana o texto ter sido trabalhado a pares.

Ao identificarem a resolução, é evidente a melhoria dos desempenhos dos alunos da segunda para a sexta semana, tendo-se verificado um aumento da percentagem da melhor classificação e a diminuição e umas das menos favoráveis (cf. Anexo R). Assim, a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou 13,75%, a de alunos com pouca dificuldade aumentou cerca de 23% e a percentagem de alunos com alguma dificuldade diminuiu cerca de 11,7%.

Também para o indicador *Identifica o fim* há uma clara melhoria dos desempenhos dos alunos tendo aumentado a percentagem de alunos sem dificuldade e diminuído a percentagem de alunos com pouca, alguma e muita dificuldade (cf. Anexo R).

Revisão

Nestes três últimos indicadores *Identifica erros, Acrescenta, apaga, substitui e Reescreve o texto* é clara a melhoria dos alunos ao longo das semanas, havendo, no entanto uma discrepância na sexta semana, tendo estes desempenhos sofrido uma regressão (cf. Anexo R). Esta discrepância de desempenhos pode justificar-se pelo cansaço dos alunos, uma vez que já se encontravam em semana de preparação para as fichas de avaliação.

Textualização e edição

Os subprocessos de textualização e edição foram avaliados, por um lado antes e depois da revisão e, por outro, escritos individualmente e escritos a pares

Através da *Tabela 76* (cf. Anexo R) podemos observar que para o indicador *Escreve gerindo corretamente o espaço*, antes da revisão, na primeira semana é possível observar que 41% dos alunos não apresenta dificuldades, enquanto 33% apresenta pouca dificuldade e 16% com alguma dificuldade. Ao comparar com a sexta semana, verifica-se que apesar da percentagem de alunos sem dificuldade ter diminuído (22%), o aproveitamento geral da turma melhorou dado que a percentagem de alunos com pouca dificuldade aumentou bastante – um aumento de cerca de 30%.

Da primeira para a segunda semana, o desempenho dos alunos parece ter piorado, o que poderá ser justificado pelo facto de ser a primeira experiência de trabalho seguindo esta estratégia. A partir da segunda semana podemos observar uma evolução natural no aproveitamento dos alunos, ao verificar que o número de alunos com alguma dificuldade vai decrescendo ao longo do tempo. O mesmo indicador avaliado depois da revisão (cf. Anexo R) indica que na primeira semana cerca de 40% dos alunos não tiveram dificuldades. Esta percentagem permanece igual à verificada antes da revisão. Estes dados podem justificar-se pelo facto de ter havido uma percentagem alta de desempenhos positivos neste indicador, ou seja, se antes da revisão este indicador já tinha bom aproveitamento, não haveria melhorias a fazer e, por isso, a percentagem manteve-se. No entanto, na sexta semana observa-se um aumento de cerca de 40% de alunos sem dificuldade, quando comparado com os resultados antes da revisão. Isto leva a crer que com a revisão os alunos revelam

preocupação na procura de melhorias a fazer. Mais uma vez é possível verificar que o aproveitamento geral da turma melhorou uma vez que os todos alunos se posicionam numa das duas categorias de melhor aproveitamento (com pouca dificuldade/sem dificuldade).

Na modalidade do trabalho a pares (cf. Anexo R), o que se pode verificar é que o aproveitamento foi constante da semana três para a semana cinco. No entanto, os alunos apresentaram menos dificuldades do que quando têm que trabalhar sozinhos – cerca de 60% dos alunos não apresentaram dificuldades. Estes valores podem indicar que o rendimento do trabalho dos alunos melhora consideravelmente quando há um trabalho a pares, que envolva cooperação entre pares. Por outro lado, o aluno mais capaz ajuda o aluno com mais fragilidades a superá-las, ao mesmo tempo que o aluno menos capaz, que normalmente tem dificuldades apenas na parte de passar as ideias para a escrita, contacta com o trabalho de um colega mais capaz. A Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky é uma atividade que se vai construindo e que permite que a instrução vá mais além do desenvolvimento do aluno, ou seja, aquilo que o aluno concretizou com ajuda (do par mais capaz ou do professor), mais tarde vai conseguir realizá-lo sem assistência (Fontes & Freixo, 2004). Depois da revisão (cf. Anexo R) pode verificar-se que cerca de 80% dos alunos não apresentou dificuldades. Mais uma vez, após a revisão verificou-se que os alunos que tinham alguma dificuldade melhoraram e deixaram essa categoria com sucesso. Efetivamente, os resultados são muito bons e levam a crer que o trabalho a pares pode levar ao sucesso gradual do desempenho dos alunos.

Relativamente ao indicador *Escreve legivelmente*, antes da revisão e individualmente (cf. Anexo R), verifica-se que da primeira para a última semana registaram-se melhorias em todos os níveis: a percentagem de alunos sem dificuldade aumenta, e verifica-se que os alunos que apresentavam muitas dificuldades recuperaram e que agora se encontram numa das categorias de melhor aproveitamento. Ao longo das semanas é possível ver algumas oscilações nas percentagens, mas o panorama geral é de uma melhoria: da semana dois para a semana quatro deixa-se de ter alunos com muita dificuldades e da semana quatro para a semana seis aumenta a percentagem de alunos sem dificuldade. A avaliação do mesmo indicador, agora feito depois da revisão (cf. Anexo R) permite verificar que ao serem comparadas as duas semanas, é possível observar um grande aumento da percentagem de alunos sem dificuldades. Mais uma vez, a percentagem de alunos

com muita dificuldade passou a 0%. Se compararmos com os resultados antes da revisão, podemos verificar que os alunos apresentam uma maior capacidade de identificação dos erros, uma vez que a percentagem de alunos sem dificuldade aumentou bastante.

Quando colocados a trabalhar a pares e antes da revisão, verifica-se um ligeiro aumento da percentagem de alunos sem dificuldades ao longo das semanas (cf. Anexo R). Assim como uma diminuição da categoria de alunos com alguma dificuldade. Mais uma vez, apresentaram melhores resultados quando comparados com o trabalho individual. Depois da revisão (cf. Anexo R) a percentagem de alunos sem dificuldades aumenta e a turma apresenta bons níveis de aproveitamento. No entanto, é interessante verificar que ao longo das semanas não se vê diferença nos resultados. Isto pode indicar que os alunos apresentam um cuidado com a legibilidade da letra sistemático.

No que respeita ao indicador *Escreve com correção ortográfica*, antes da revisão e de forma individual (cf. Anexo R), observa-se que da primeira para a última semana se verificou uma ligeira melhoria no aumento de alunos sem dificuldade. Ao longo das semanas, verifica-se a existência de alguns alunos com muitas dificuldades, mas que, com o passar do tempo, esses alunos se foram posicionando em categorias de melhor aproveitamento. Depois da revisão (cf. Anexo R) e em ambas as semanas verificou-se uma diminuição positiva do número de alunos com muitas dificuldades. Observa-se, também, que, da semana um para a semana seis, o número de alunos sem dificuldade aumentou.

Verifica-se que para o mesmo indicador, avaliado a pares e antes da revisão (cf. Anexo R), há um ligeiro aumento da percentagem de alunos sem dificuldade, ao mesmo tempo que alguns alunos passaram a apresentar muitas dificuldades. Estes resultados são algo peculiares, mas podem ser justificados por cansaço dos pares em trabalhar um com o outro ou pelo contrário, por haver uma maior pré-disposição em trabalhar com o par, despoletando mais momentos de brincadeira e desatenção. O mesmo é verificado na última semana, em que não se regista nenhum aluno sem dificuldade, no entanto verificam-se melhorias da semana três para a semana cinco. Depois da revisão (cf. Anexo R) verifica-se que em todas as semanas há um aumento da percentagem de alunos sem dificuldade e uma diminuição dos alunos com muitas dificuldades. No entanto, o aproveitamento geral dos alunos piorou da terceira para a quinta semana.

Foi um padrão recorrente neste indicador, que se poderá dever a uma habituação do trabalho com o par, tal como referido acima.

O indicador *Escreve aplicando sinais de pontuação*, antes da revisão e de forma individual (cf. Anexo R) permite observar que da primeira para a última semana ocorre uma pequena diminuição da percentagem de alunos com alguma dificuldade que acabou por melhorar. É interessante ver que nas semanas dois e quatro, os alunos apresentaram dificuldades significativas, no entanto, ao chegar à semana seis verificou-se uma diminuição significativa no número de alunos com algumas dificuldades. Isto poderá estar relacionado com o facto de os alunos se terem habituado a este trabalho e de o terem assimilado. Depois da revisão (cf. Anexo R) pode verificar-se aumentos de produtividade: na semana um não se verifica a existência de alunos com muitas dificuldades, enquanto que na semana seis o número de alunos sem dificuldade aumentou substancialmente. Importa salientar a diferença positiva no aproveitamento que se verifica ao comparar a semana um com a semana seis.

O mesmo indicador avaliado a pares e antes da revisão (cf. Anexo R) permite verificar que ao trabalharem a pares os alunos apresentaram um bom aproveitamento, com resultados bastante melhores do que a abordagem individual antes da revisão. E com resultados quase tão bons como a abordagem individual após a revisão. Depois da revisão (cf. Anexo R), segue-se o padrão de apresentação de resultados ainda melhores, tendo os alunos obtido um aproveitamento quase perfeito (independentemente da semana).

Para o indicar *Escreve evitando repetições*, individual e antes da revisão (cf. Anexo R) verifica-se que da primeira para a última semana deixa-se de ter alunos com muitas dificuldades e que o número de alunos com algumas dificuldades diminui. De facto, a maior parte dos alunos passou a posicionar-se na categoria “com pouca dificuldade”. No entanto, ao longo das semanas observa-se um comportamento oscilatório por parte dos alunos, não se observando nenhuma tendência clara. Depois da revisão (cf. Anexo R) verifica-se uma melhoria dos resultados ao comparar a semana um com a semana seis: aumenta o número de alunos sem dificuldade, assim como o número de alunos com poucas dificuldades. Ao comparar com os resultados antes da revisão é possível ver que na semana um, os alunos com muitas dificuldades tiraram proveito. No entanto, no resto do panorama os resultados foram muito similares.

O mesmo indicador, agora trabalhado a pares e antes da revisão (cf. Anexo R) permite verificar uma melhoria dos resultados ao comparar a semana um com a seis: aumenta o número de alunos sem dificuldades, assim como o número de alunos com poucas dificuldades, deixando de haver alunos com algumas dificuldades. Ao comparar com os resultados obtidos antes da revisão na abordagem individual é possível ver que os alunos com poucas dificuldades tiram proveito desta abordagem, passando a não apresentar quaisquer tipo de dificuldades. Depois da revisão (cf. Anexo R), ao comparar a semana três com a semana cinco, observa-se uma ligeira melhoria no número de alunos sem dificuldade. Se compararmos com a abordagem a pares (antes da revisão), verificamos que o número de alunos sem dificuldades é significativamente maior.

Por fim, no último indicador a avaliar, *Escreve tendo em conta a planificação feita* (cf. Anexo R), de forma individual e antes da revisão, observa-se que da semana dois até à semana seis os alunos com mais dificuldades foram melhorando o seu aproveitamento. Na semana um, verifica-se um aproveitamento bastante bom por parte dos alunos, que contrasta com o que é observado nas restantes semanas. Os desempenhos desta primeira semana podem ter que ver com o facto de na primeira semana os alunos querem mostrar o seu trabalho, esforçando-se ao máximo para “causar boa impressão”. Após a revisão (cf. Anexo R) verifica-se que em qualquer das semanas, o aproveitamento dos alunos é bom. Na semana um mantêm-se constante, contudo na semana seis observa-se uma grande melhoria dos alunos após a revisão. Da primeira para a sexta semana verifica-se uma melhoria do aproveitamento dos alunos, observando que alguns deles passaram a não apresentar quaisquer dificuldades.

Quando avaliado este indicador, antes da revisão e a pares (cf. Anexo R) volta a verificar-se a tendência para obter um bom aproveitamento. Para além disso, a abordagem a pares não registou a presença de um único aluno com muitas dificuldades. Na semana cinco, o número de alunos sem dificuldade volta a aumentar, a comprovar a tendência registada. Após a revisão (cf. Anexo R), os alunos voltaram a melhorar ligeiramente o seu aproveitamento, tendo sido quase perfeito. Há que notar que os resultados da semana três para a semana cinco foram bastante similares.

