



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º  
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:  
O DIÁRIO DE TURMA NO 4º ANO DE  
ESCOLARIDADE**

**Maria Francisca Cardigos Bastos Lopes Pissarro**

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



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º  
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:  
O DIÁRIO DE TURMA NO 4º ANO DE  
ESCOLARIDADE**

**Maria Francisca Cardigos Bastos Lopes Pissarro**

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

Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, principalmente ao meu pai, à Joana e à Matilde, sem os quais não teria sido possível chegar aqui.

Aos meus amigos, que ajudam sempre, à sua maneira.

À Professora Doutora Conceição Figueira, pela orientação, apoio e transmissão de confiança nos momentos mais necessários. Aos restantes professores da ESELx, que ao longo dos anos me fizeram querer ser mais e melhor, contribuindo para a minha formação não só profissional, mas também humana.

À Ana, por ter sido o meu braço direito ao longo de todo o Mestrado.

À Inês, por ter sido o meu braço esquerdo.

À Sílvia e às 'Lenas', pelas aprendizagens e pela confiança e responsabilidade depositadas no meu trabalho.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, como reflexão do percurso desenvolvido ao longo do período de intervenção pedagógica.

Neste, para além do relato das experiências realizadas no contexto da prática é apresentada uma investigação sobre “O Diário de Turma no 4º ano de escolaridade” com a finalidade de estudar a sua influência na promoção do desenvolvimento de competências sociais nos alunos, designadamente ao nível das competências de autonomia, responsabilização e resolução e gestão dos conflitos.

Em conformidade com o objeto de estudo foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa e utilizadas técnicas de recolha e tratamento de dados diretas e indiretas, nomeadamente a observação acompanhada por notas de campo, a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

Os resultados do estudo revelaram, por um lado, que os alunos encaram o Diário de Turma como um instrumento que ajuda na regulação das suas interações sociais e que a sua forma de implementação pode ter influência na gestão dos comportamentos do grupo.

**Palavras-chave:** Diário de Turma, Conselho de Cooperação Educativa, Gestão de conflitos, autonomia.

## ABSTRACT

The present report is part of the *Prática de Ensino Supervisionada* (Supervised Teaching Practice course), of the Masters of Teaching of Primary Education, at Lisbon School of Education, and offers a reflection of the entire route developed over practice intervention.

It presents a research which concerns the use of the Class Diary in a group from Primary Education and how it can help in promoting the development of social skills in students, focusing on the autonomy, accountability and in the resolution and management of conflicts.

Thus, direct and indirect techniques of collection and processing of data were applied in order to ascertain the benefits of the utilization of this tool, in particular, the observation accompanied by field notes, semi-structured interviews and document analysis.

The results revealed, on the one hand, that the students face the Class Diary as a tool that helps in the regulation of interactions, not only in the social level, but also related to work, and second, that the form of implementation of this tool may influence the management of behaviors of the group.

**Keywords:** Class Diary, Educational Cooperation Council, Conflict management, autonomy.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados .....	2
3. Caraterização do contexto socioeducativo .....	4
3.1. Caracterização do meio e da escola.....	4
3.2. Análise reflexiva dos documentos orientadores da ação educativa .....	5
3.3. Caraterização da turma .....	6
3.4. Caraterização da equipa educativa e modos de intervenção na turma.....	7
3.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica.....	8
3.4.2. Gestão dos tempos, dos conteúdos, dos materiais e dos espaços de aprendizagem.....	9
3.4.3. Sistema de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos.....	10
3.5. Avaliação diagnóstica.....	10
3.5.1. Competências sociais .....	10
3.5.2. Matemática .....	11
3.5.3. Português .....	11
3.5.4. Estudo do meio.....	12
4. Identificação da problemática e objetivos da intervenção.....	13
4.1. Potencialidades e fragilidades do grupo .....	13
4.2. Identificação da problemática e definição dos objetivos gerais do plano de intervenção .....	14
4.3. Fundamentação dos objetivos gerais .....	15
5. Processo de intervenção educativa .....	19
6. Análise dos resultados.....	24
6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	24
6.2. Avaliação do plano de intervenção.....	26
6.2.1. Avaliação dos objetivos gerais .....	27
7. Apresentação do tema em estudo: o diário de turma no 4º ano de escolaridade ....	29
7.1. Tema da investigação .....	29
7.2. Revisão de literatura.....	30

7.2.1. Breve resenha histórica do movimento da escola moderna e origens do diário de turma.....	30
7.2.2. A discussão do diário de turma .....	34
7.3. Metodologia.....	38
7.4. A utilização do diário de turma com o grupo .....	40
7.5. Apresentação da análise e discussão de resultados .....	41
7.5.1. Conclusões do estudo.....	44
8. Conclusões finais.....	46
Referências bibliográficas .....	48
Anexos .....	52

## ÍNDICE DE ANEXOS

A. Horário semanal da turma.....	53
B. Planta da sala de aula.....	54
C. Avaliações do 2º período.....	55
D. Avaliação diagnóstica de competências sociais.....	56
E. Avaliação diagnóstica de Matemática.....	57
F. Resultados dos testes de Matemática no 2º período.....	58
G. Avaliação diagnóstica de Português.....	59
H. Grelha de observação – competências sociais.....	60
I. Grelha de observação – Tempo de Estudo Autónomo.....	61
J. Grelha de observação – Conselho de Cooperação Educativa.....	62
K. Grelha de observação – Matemática.....	63
L. Grelha de observação – Português.....	64
M. Classificações no teste de Matemática.....	65
N. Classificações no teste de Português.....	66
O. Avaliações do 3º período.....	67
P. Avaliação da produção textual.....	68
Q. Avaliação da cooperação.....	70
R. Guião da entrevista semiestruturada.....	71
S. Transcrição da entrevista P1.....	73
T. Transcrição da entrevista P2.....	80
U. Análise de conteúdo da entrevista ao P1.....	84
V Análise de conteúdo da entrevista ao P2.....	91
W. Exemplar de Diário de Turma.....	95
X. Gráfico – Número de entradas por coluna.....	96

Y. Gráfico – Número de entradas na coluna “gostei” .....	97
Z. Gráfico – Número de entradas na coluna “não gostei” .....	98
AA. Gráfico – Número de entradas na coluna “notícias” .....	99
AB. Gráfico – Número de entradas na coluna “sugestões” .....	100
AC. Gráfico – Conteúdo das entradas na coluna “gostei” .....	101
AD. Gráfico – Número de entradas na coluna “gostei” relativas a cada elemento da turma.....	102
AE. Gráfico – Conteúdo das entradas na coluna “não gostei” .....	103
AF. Gráfico – Número de entradas na coluna “não gostei” relativas a cada elemento da turma.....	104

# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (adiante designada PES II), do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, e visa relatar o trabalho desenvolvido durante o estágio de intervenção em 1º Ciclo.

Este período decorreu numa escola localizada na área da Grande Lisboa, com uma turma de 4º ano de escolaridade, que tinha na sua composição cinco elementos matriculados no 3º ano do Ensino Básico.

No segundo ponto são referidos os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados ao longo da prática pedagógica.

Posteriormente, é feita uma caracterização do contexto socioeducativo, dando particular destaque para à turma, à equipa educativa e seus modos de intervenção e à avaliação diagnóstica realizada durante o período de observação.

No quarto ponto, são nomeadas as potencialidades e fragilidades do grupo de alunos, a partir dos quais surge a problemática e são definidos e fundamentados os objetivos gerais da intervenção.

No ponto cinco, é explicitado e fundamentado o processo de intervenção educativa, dando destaque às estratégias delineadas no início da intervenção para atingir os objetivos gerais da mesma.

O ponto seis apresenta a temática em estudo durante a intervenção, realizando-se uma breve revisão de literatura sobre a mesma, sendo explicitada a metodologia utilizada na recolha e tratamento dos dados e, por fim, são analisados e discutidos os resultados obtidos.

No sétimo ponto são apresentados os resultados da intervenção, não só no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, mas também dos objetivos gerais do Plano de Trabalho da Turma e as alterações deste no decorrer do estágio.

Por fim, tecem-se algumas considerações, não só acerca do percurso na PES II, mas também no que toca à investigação desenvolvida no decorrer da mesma.

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

O processo de Prática de Ensino Supervisionada II desenvolveu-se com recurso a uma metodologia de natureza qualitativa, próxima do modelo de investigação ação. Na perspetiva de Aires (2011), “os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais” (p. 13). Segundo a mesma autora, “a investigação qualitativa é . . . considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas” (2011, p. 13).

Para delinear o plano de ação e para promover as alterações ao mesmo no decorrer da prática, foram utilizados vários métodos e técnicas de recolha e análise de dados.

A avaliação diagnóstica dos alunos, nas áreas disciplinares, mas também no que diz respeito às competências sociais, teve como base observações, acompanhadas pela elaboração de notas de campo, conversas informais com as orientadoras cooperantes e os alunos e análise de documentos, especificamente registos dos discentes, os seus processos individuais e os resultados por estes obtidos no período que antecedeu o início da intervenção, sendo estas técnicas qualitativas de recolha de dados.

A observação dos alunos, dos seus métodos de trabalho e das suas relações foi realizada de forma participante, prestando apoios individualizados ou em pequenos grupos no desenvolvimento de trabalhos. Segundo Coutinho (2013), esta técnica de recolha de dados está centrada na “perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo [sic]” (p. 370).

As conversas informais mantidas com as orientadoras cooperantes focaram-se não só na turma enquanto elemento, mas também nos alunos que a constituem enquanto indivíduos únicos com características específicas. Esta técnica de recolha de dados centra-se “na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção [sic]” (Coutinho, 2013, p. 370).

Segundo Coutinho (2013), a análise documental “implica uma pesquisa e leitura de documentos que se constituem como uma boa fonte de informação” (p. 370).

Desta forma, e considerando como fontes fiáveis as produções dos alunos e os seus processos individuais, os registos elaborados pelo par de estágio aquando os momentos de observação e as informações fornecidas pelas orientadoras cooperantes acerca dos elementos da turma, foi possível retirar algumas conclusões acerca dos conhecimentos dos alunos em alguns parâmetros relacionados com conteúdos programáticos, mas também sobre a forma como encaravam os momentos de entreajuda e cooperação e no cumprimento de regras.

É pertinente referir que o facto de a diagnose ser realizada pelos dois elementos do par de estágio minimiza, ainda que não completamente, as questões relacionadas com a objetividade dos dados recolhidos e analisados.

A investigação-ação é definida por Sousa e Baptista (2011) como “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação” (p. 65). Os mesmos autores consideram que esta “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (p. 65).

Por este motivo, pode considerar-se que a intervenção numa turma do 1º ciclo de escolaridade, mediante um plano de ação elaborado tendo em conta as suas potencialidades e fragilidades específicas e a definição objetivos gerais, pode estar próxima desta metodologia.

Mais se acresce que este processo, no qual estão implicados todos os intervenientes, estagiárias, orientadoras cooperantes e alunos, é dinâmico, já que funciona como “uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção [sic]” (Sousa e Baptista, 2011, p. 66). Ou seja, ainda que o plano de ação delineado funcione como orientador da prática pedagógica, há sempre espaço, e necessidade, de o alterar e afinar de acordo com os resultados que vão sendo obtidos no decorrer da intervenção.

### **3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

#### **3.1. Caracterização do meio e da escola**

A escola onde decorreu o período de intervenção encontra-se administrativamente numa área pertencente à Freguesia da Pontinha Famões, no Concelho de Odivelas, e é um dos dez estabelecimentos de ensino de Agrupamento de Escolas nº 1 de Odivelas.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística relativos ao Censos 2011, 56% da população residente na freguesia tem entre vinte e cinco e sessenta e quatro anos. Relativamente às habilitações académicas, 12% da população concluiu o ensino superior e o número de analfabetos ronda os 4%. Considera-se relevante referir que 42% da população é economicamente ativa e destes 82% dedicam-se a atividades relacionadas com o sector terciário. Refere-se também que o número de desempregados está perto dos 8%, sendo que a grande maioria destes procura um novo emprego e apenas 17% se encontram na situação de procura de uma primeira ocupação profissional. É importante salientar que os dados estatísticos do Censos 2011 se referem à antiga Freguesia da Pontinha, antes da sua reunião com a Freguesia de Famões.

No que diz respeito à escola, esta funciona com duas valências de ensino: o Pré-Escolar, com dois grupos, e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com nove grupos. Em termos de recursos humanos, existem no estabelecimento dez professores titulares do 1º CEB, dois educadores de infância, oito assistentes operacionais (dois do Jardim de Infância e seis do 1º CEB), uma professora de ensino especial e a coordenadora, que é simultaneamente professora de apoio. A escola conta ainda com a psicóloga do agrupamento durante um dia por semana.

Destaca-se ainda a existência de uma Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (adiante designado UAAM), a cargo de dois professores de ensino especial, dois terapeutas da fala, uma terapeuta ocupacional e ainda um fisioterapeuta. A UAAM tem parcerias diretas com a Câmara Municipal de Odivelas, a qual disponibiliza sessões de Hipoterapia a alguns alunos da escola.

No que respeita aos recursos físicos do estabelecimento, este conta com uma Biblioteca, um refeitório e um ginásio, que, tendo em conta a dimensão do refeitório e o número de alunos que o frequentam, serve também esta função durante o período dos almoços. Para além das salas de aula, conta-se também com uma sala de professores, uma sala de convívio para os auxiliares de ação educativa, o gabinete para recepção dos pais e ainda uma sala de apoio. No exterior, a escola tem um parque infantil e um campo de jogos.

Durante os períodos não curriculares, os alunos têm à sua disposição a Componente de Apoio à Família e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): Expressão Dramática e Musical, Inglês, Atividade Física e Desportiva e Capoeira. Ambas são o resultado de uma parceria entre a escola e a Associação de Pais.

### **3.2. Análise reflexiva dos documentos orientadores da ação educativa**

O estabelecimento de ensino segue, de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as orientações delineadas no Projeto Educativo de Agrupamento (adiante designado PEA) intitulado “(Re)construir uma escola para todos, com todos”, o qual procura dar resposta às necessidades educativas e sociais de uma população bastante heterogénea. Esta resposta passa pelo investimento na diferenciação dos alunos, valorizando e integrando a cultura de cada um. O PEA visa a “formação de cidadãos capazes de edificarem uma sociedade cada vez mais justa e solidária”, procurando que as escolas do agrupamento sejam espaços de “inclusão, de corresponsabilização, de colaboração, de autonomia, de afeto e de cidadania” (Agrupamento de Escolas de Odivelas nº 1, 2015, p. 28).

A escola desenvolve e participa num grande número de atividades previstas no Plano Anual de Atividades do agrupamento, tais como projetos de incentivo à leitura, momentos de troca intercultural e/ou intergeracional, semanas da ciência, etc., procurando incluir nas mesmas, sempre que possível, os encarregados de educação e familiares dos alunos.

Não foram fornecidos dados que permitissem proceder à análise do Projeto Educativo de Escola e do Projeto de Trabalho de Turma.

### **3.3. Caraterização da turma**

A intervenção decorreu numa turma constituída por vinte e dois alunos, onze do género feminino e onze do género masculino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Destes, dezassete alunos encontravam-se matriculados no 4º ano de escolaridade e cinco alunos no 3º ano escolaridade, ambos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Quatro alunos não pertenciam à turma no ano letivo anterior, sendo que apenas doze faziam parte do grupo desde o 1º ano de escolaridade. No início do ano letivo a turma contava com mais um elemento, que foi entretanto institucionalizado, tendo saído da escola. Ainda que a maioria dos alunos não apresente retenções, oito reprovaram uma vez e dois ficaram retidos dois anos.

Quanto à nacionalidade, existiam no grupo vários alunos não portugueses, mas apenas um deles tinha o Português como Língua Não Materna (PLNM).

No que diz respeito a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), eram oito os que se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, mas existiam, ao todo, doze alunos a beneficiar de medidas de apoio, com quatro deles a frequentar terapias na escola.

Relativamente às medidas de apoio, oito alunos tinham adequações curriculares, sete matriculados no 4º ano e um no 3º ano. Eram doze os alunos que beneficiavam tanto de apoio educativo individualizado como de adequações no processo de avaliação, sendo que destes, nove eram do 4º ano de escolaridade e os restantes três pertenciam ao 3º ano. A última medida de apoio, da qual usufruíam três alunos matriculados no 4º ano, designava-se orientação e mobilidade.

Os quatro alunos que beneficiavam de terapias na escola, todos no 4º ano de escolaridade, encontravam-se ao abrigo do já referido Decreto-Lei 3/2008 e frequentavam terapia da fala. Três alunos eram acompanhados pela terapeuta ocupacional e pela fisioterapeuta, sendo que dois tinham consultas semanais com a psicóloga do agrupamento.

Todos os elementos da turma estavam inscritos e frequentavam as AEC.

### **3.4. Caracterização da equipa educativa e modos de intervenção na turma**

A turma encontrava-se sob a responsabilidade de duas professoras e foi criada com o objetivo de prestar um melhor apoio aos alunos, dadas as suas necessidades específicas. Ainda que uma professora seja a titular de turma e a segunda a de apoio, ambas dividem entre si a gestão do grupo, estando uma mais dedicada à área da Matemática e outra à área de Português.

Nos momentos em grande grupo, uma professora geria o trabalho com esses alunos e a outra dava apoio mais individualizado a alunos com mais dificuldades. Nos momentos de trabalho a pares ou pequenos grupos, normalmente, a turma era dividida em dois grupos, ficando cada um deles à responsabilidade de cada uma das orientadoras cooperantes.

Para apoiar os alunos referenciados como tendo NEE, contava-se diariamente com o apoio presencial de uma professora de ensino especial no período da tarde. Alguns alunos em específico tinham também apoio fora da sala de aula, deslocando-se à UAAM em períodos específicos durante a semana.

A planificação do trabalho dos alunos do 4º ano de escolaridade ocorria semanalmente, de acordo com um trabalho em colaboração e cooperação com a participação das quatro professoras titulares das turmas desse ano e, aquando do início da prática de ensino supervisionada, com a colaboração/cooperação das estudantes estagiárias. Todos os grupos seguiam a mesma planificação semanal, sendo que cada professora dispunha de alguma liberdade para gerir as atividades de acordo com a sua disponibilidade e com as especificidades da sua turma.

A ligação entre a escola e a família era fomentada pelas orientadoras cooperantes, através do envio semanal dos Planos Individuais de Trabalho (adiante designado PIT) para os encarregados de educação, como forma de os manter informados acerca dos progressos dos alunos.

### **3.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica**

As orientadoras cooperantes com quem decorreu o período de intervenção seguem a metodologia de trabalho do Movimento da Escola Moderna (adiante designado por MEM). Segundo Niza (1998), trata-se de “uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (p. 2), que se centra “na autoformação cooperada enquanto motor de desenvolvimento individual” (p. 2).

Ainda segundo Niza (1998), este movimento baseia-se em três “conceitos nucleares que se constituem em sub-sistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa” (p. 3).

No que diz respeito à comunicação, Niza (1998, p. 3) entende que a mesma é um “factor de desenvolvimento mental e de formação social”, quando na escola existe um “clima de livre expressão dos alunos” e quando se criam circuitos de comunicação que permitam que “todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual”. Segundo o mesmo autor, esta partilha, este aprender e ensinar em comum, são fatores poderosos de motivação intrínseca para os alunos (Niza, 1998).

Relativamente às estruturas de cooperação educativa, o MEM acredita que o trabalho a pares ou em pequeno grupo, ao contrário do trabalho individual, promove a aquisição de um conjunto de competências por parte dos alunos, tais como o altruísmo, maior capacidade de resolução de conflitos, maior aceitação das diferenças e menor ansiedade na realização de atividades (Niza, 1998).

O terceiro conceito base, a participação democrática, relaciona-se com a gestão cooperada, entre alunos e professor, do currículo. Para Niza (1998, p. 8), “tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem”. Para o MEM, somente neste registo ativo e participativo os alunos se formam verdadeiramente como futuros cidadãos.

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

Como já referido, as duas orientadoras cooperantes trabalham de acordo com a metodologia pedagógica do MEM, existindo, por este motivo, várias rotinas diárias e semanais a cumprir em conformidade com o modelo seguido (cf anexo A).

Na sala de aula, os alunos estavam organizados em grupos de quatro ou seis elementos, alternando de lugar sempre que as docentes consideravam necessário ou quando o tipo de trabalho a desenvolver ao longo do dia assim o exigia (cf anexo B).

A turma iniciava e terminava sempre o seu trabalho diário com um Conselho de Turma. O do início da manhã era dedicado à apresentação de produções dos alunos (“Ler, Contar, Mostrar”) e à planificação das atividades do dia. O segundo servia para avaliar se essas mesmas atividades haviam sido devidamente cumpridas. Os momentos de avaliação dos PIT, de avaliação das tarefas e de discussão do Diário de Turma aconteciam no Conselho de Cooperação, realizado às sextas-feiras, durante o período da tarde.

No Tempo de Estudo Autónomo (adiante designado por TEA), ao qual eram dedicados 55 minutos diários, eram trabalhadas as disciplinas de Português e Matemática. O desenvolvimento dos conteúdos relativos ao Estudo do Meio acontecia através de trabalho de projeto, com grupos de 2 a 3 elementos a trabalhar um tema à escolha sob a supervisão das orientadoras cooperantes. Os alunos dispunham de uma hora semanal para os seus projetos, adicionando-lhe, sempre que possível, algum tempo de pesquisa fora da sala de aula. Quando terminados, os trabalhos eram apresentados à turma, seguindo-se a realização de uma ficha de consolidação sobre o tema.

Considera-se pertinente referir que as docentes optaram por trabalhar de forma mais concentrada à área das Expressões Artísticas no 1º período. Por este motivo, estas áreas não foram contempladas no trabalho desenvolvido ao longo do período de intervenção.

### **3.4.3. Sistema de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos**

A avaliação dos alunos baseava-se não só nas fichas de avaliação sumativa de realização periódica, mas também na análise da totalidade das produções dos alunos ao longo do período. Eram ainda tomadas em grande consideração as componentes de desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente os hábitos de cooperação e o envolvimento na vida da turma.

## **3.5. Avaliação diagnóstica**

Como referido no capítulo 2 do presente relatório, a realização da avaliação diagnóstica dos alunos foi possível graças à recolha, análise e tratamento de um conjunto de dados considerados relevantes, como conversas informais com as orientadoras cooperantes, a análise dos registos dos alunos nos seus cadernos individuais, a leitura dos processos individuais dos discentes e através do acesso aos resultados obtidos pelos estudantes no 2º período (cf anexo C). Esta diagnose tornou possível reconhecer algumas potencialidades e fragilidades no grupo de alunos.

Considera-se pertinente referir que não foi possível avaliar os alunos nas Expressões Artísticas e Físico-Motora, por não serem trabalhadas na turma durante o período de observação, já que a planificação anual das turmas de 4º ano previa o trabalho destas áreas apenas no 1º período do ano letivo.

### **3.5.1. Competências sociais**

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos (cf anexo D), a potencialidade a que foi dada maior relevância foi a participação ativa de todos os alunos na vida da turma. Foi também possível perceber que a grande maioria dos alunos mantinham um comportamento adequado na sala, cumprindo as regras, sendo também cumpridores atentos das tarefas semanais. Apesar disto, alguns elementos do grupo demonstravam alguma dificuldade no cumprimento das regras nos momentos de recreio, envolvendo-se em conflitos.

Na sua maioria, os alunos revelaram uma grande autonomia na realização das atividades, mantendo um bom ritmo de trabalho. No entanto, alguns deles demonstraram dificuldades de concentração, necessitando de um apoio mais individualizado aquando da realização de propostas de atividades.

Ainda que fosse algo muito trabalhado pelas orientadoras cooperantes, e com bons resultados, o trabalho cooperativo e de interajuda continuava a ser um desafio para um pequeno número de alunos, tanto no que se referia a prestar ajuda aos colegas como em ser ajudado por estes na realização de alguma atividade.

A apresentação de produções revelou-se um dos momentos mais apreciados pelo grupo de alunos, havendo sempre muitas inscrições e no qual os alunos participavam sem dificuldades.

### **3.5.2. Matemática**

Na área disciplinar de Matemática (cf anexos E e F) uma quantidade significativa de alunos demonstrava alguma dificuldade na leitura e escrita de números, acontecendo o mesmo no domínio da tabuada.

No que diz respeito aos algoritmos da divisão e subtração, verificavam-se também algumas dificuldades, que, segundo as orientadoras cooperantes, poderiam ser colmatadas com mais treino por parte dos alunos.

Relativamente à resolução de problemas, considerou-se que as dificuldades sentidas por alguns alunos poderiam estar relacionadas com a interpretação dos mesmos. Realça-se ainda o facto de ter sido diagnosticado que, em alguns casos, os alunos não atentavam na plausibilidade das respostas tendo em conta as perguntas.

### **3.5.3. Português**

Na área de Português (cf anexo G) a maior fragilidade detetada relacionava-se com a produção de textos pelos alunos. Ainda que, segundo as orientadoras cooperantes, esta tenha melhorado desde o início do ano letivo, continuava num nível abaixo do esperado. Relacionada com esta, surgiu outra fragilidade, relativa à falta de revisão e reescrita das produções apresentadas à turma, o que diminuía a consistência e qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

No que respeita aos domínios do conhecimento explícito da língua, um número significativo de alunos revelava algumas dificuldades nas classes de palavras bem como no trabalho dos verbos. Os problemas de ortografia eram gerais à maioria da turma, nuns casos por distração, noutros, segundo a opinião das orientadoras cooperantes, por falta de hábitos de leitura.

Relativamente à leitura, ainda que a maioria dos alunos tivesse um desempenho satisfatório, alguns realizavam uma leitura ainda demasiado silábica e pouco ritmada.

A maioria dos alunos revelava uma boa expressão e compreensão do oral, apesar de existirem algumas dificuldades na compreensão escrita, que se refletiam na deficiente definição e elaboração de respostas, tal como se referiu relativamente à resolução de problemas na Matemática.

#### **3.5.4. Estudo do Meio**

Como referido anteriormente, a área de Estudo do Meio era trabalhada exclusivamente através de trabalho de projeto, durante uma hora por semana. Ainda que não tenha sido possível ao par de estágio assistir, antes do período de intervenção, a nenhuma apresentação de trabalhos já finalizados, o mesmo teve oportunidade de observar uma sessão dedicada ao desenvolvimento dos projetos pelos grupos. Ainda que o trabalho fosse orientado por um guião, e as orientadoras cooperantes tentassem dar apoio aos vários grupos, os alunos revelaram fragilidades tanto ao nível da pesquisa e seleção de informação como da organização da mesma, focando mais a atenção nos aspetos visuais da apresentação do que no seu conteúdo.

## **4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO**

### **4.1. Potencialidades e fragilidades do grupo**

Considerando o exposto na caracterização realizada e nos dados de avaliação diagnóstica das diferentes áreas foi possível identificar as principais fragilidades do grupo, e o modo como estas se relacionam entre si, dando origem a outras de menor expressão. Este levantamento dos pontos mais e menos fortes do grupo de alunos teve como principal objetivo potencializar a intervenção com a turma, criando um plano adaptado às suas especificidades.

A primeira fragilidade encontrada dizia respeito às dificuldades de compreensão e interpretação de textos que inevitavelmente produziam constrangimentos ao nível da resolução de problemas matemáticos, da compreensão de exercícios, da seleção de informação, e do simples gosto pela leitura. Estas dificuldades influenciavam negativamente o trabalho de seleção e organização de informação, necessário à realização de vários projetos e atividades, principalmente, como já foi referido, relacionados com a disciplina de Estudo do Meio.

Outro aspeto menos positivo relacionava-se com a falta de hábitos de leitura, que, a existir, ajudariam na melhoria da ortografia, na aquisição de vocabulário, na internalização das regras de funcionamento da língua e no desenvolvimento crescente da compreensão textual. Esta falta originou um círculo vicioso em que os alunos não liam porque não compreendiam e não compreendiam porque não liam.

A baixa motivação para a escrita, revelada por um grande número de alunos, refletia e amplificava as fragilidades anteriores, representando mais um elo nesta cadeia de relações. Mota, Niza & Segura (2011, p. 15) salientam a importância da atividade de escrita, inclusivamente para o desenvolvimento das competências de leitura, afirmando que a mesma “gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga” e que “enquanto que a atividade de ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura”.

Os problemas de concentração de alguns alunos podiam estar, por outro lado, não só relacionados com as fragilidades atrás enumeradas, mas também com dificuldades mais generalizadas na memorização da tabuada e de alguns algoritmos e procedimentos, os quais, juntos, dificultavam ainda mais a resolução dos exercícios e conduziam à dispersão da atenção.

É de realçar que alguns casos específicos de dislexia e de outras dificuldades de alguns alunos diagnosticados como tendo NEE, foram tidos em conta na apreciação destas fragilidades encontradas.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, destacaram-se as relacionadas com competências sociais. Todos os alunos se demonstravam ativos na vida da turma, participando nos momentos coletivos, não só de apreciação dos trabalhos dos colegas, mas também na resolução de conflitos, como é o caso da discussão do Diário de Turma. Consideraram-se também como potencialidades do grupo o empenho da generalidade dos alunos, a autonomia e o espírito de cooperação e interajuda.

## **4.2. Identificação da problemática e definição dos objetivos gerais do Plano de Intervenção**

Após a análise das potencialidades e fragilidades do grupo, das suas especificidades e dos princípios orientadores da ação pedagógica seguidos pelas orientadoras cooperantes, colocaram-se algumas questões, tendo em vista a minimização daqueles que se consideraram os pontos menos positivos da turma:

- Como incentivar os alunos para leitura quando existem dificuldades na compreensão textual?
- Como tornar a produção de textos mais significativa e estimulante?
- Como melhorar as competências de pesquisa e recolha de informação?
- Como utilizar a cooperação na superação de obstáculos de aprendizagem?

Considerou-se que as respostas a estas dificuldades passariam, por um lado, pelo desenvolvimento de competências de escrita e leitura, uma vez que o domínio da língua é uma ferramenta essencial para o sucesso das aprendizagens, e, por outro, pelo investimento no trabalho cooperativo, não só pela sua componente de partilha de

saberes e construção coletiva, mas também pelo facto de a interação com os pares, e com as suas produções, ser altamente significativo para os alunos.

Com base no enunciado, foram definidos três objetivos gerais para o plano de intervenção com a turma em questão:

- i) melhorar as competências processuais de escrita;
- ii) melhorar a compreensão leitora;
- iii) desenvolver competências de autonomia e cooperação.

Refere-se que o terceiro objetivo geral traçado para o Plano de Intervenção tem como base o facto de as orientadoras cooperantes seguirem a metodologia do MEM, que pressupõe a realização do Conselho de Cooperação Educativa (adiante designado CCE). Deste modo, considerou-se relevante tentar perceber de que forma este Conselho, mais especificamente o momento de análise e discussão do Diário de Turma, pode ser utilizado como estratégia para implicar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerado um meio de desenvolvimento de competências sociais, tais como a cooperação, a autonomia e a gestão de conflitos.

### **4.3. Fundamentação dos objetivos gerais**

O objetivo geral traçado que se relaciona com a melhoria da compreensão leitora tem como base o facto de a leitura ser uma das primeiras competências a serem trabalhadas na escola, o que é revelador da sua importância. No entanto, ler é muito mais do que decifrar o código escrito. Segundo Sim-Sim (2007, p. 12) “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”, e o currículo nacional reflete essa consciência quando exige, no Programa de Português do Ensino Básico, que os alunos que completam o 4º ano de escolaridade sejam capazes de, através da leitura, “obter informação e organizar conhecimento”, distinguir “informação implícita e explícita, essencial e acessória” e “formular apreciações” (Ministério da Educação, 2009, p. 24).

A compreensão dos textos é facilitada quando o seu conteúdo se relaciona, de alguma forma, com conhecimentos e vivências prévias dos alunos, pois esta relação torna os conteúdos mais significativos, facilitando o seu processamento e integração

(Viana, et al, 2010). Escolher textos que reflitam temáticas com as quais os alunos se possam identificar, ou dar-lhes informação para que possam escolher textos com base nesse critério, são formas de ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e ganhar apetência pela leitura.

Uma leitura frequente e variada é aconselhada pelo Programa de Português do Ensino Básico, o qual refere o contacto com textos “em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas” (Ministério da Educação, 2009, p. 63) dando destaque ao texto literário “na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor” (idem, p. 64).

Segundo Sim-Sim (2007), outro fator de relevo no desenvolvimento da compreensão leitora, para além da qualidade, é a aprendizagem de estratégias adequadas de abordagem textual, as quais devem coadunar-se com o tipo de texto e o objetivo da leitura, e que se podem transmitir e treinar através do uso de ferramentas tão variadas como questionários, listas de verificação, mapas de ideias, discussão oral, etc., sugeridos ou criados pelo professor. Para a autora, a capacidade de compreensão da leitura varia proporcionalmente à diversidade de estratégias usadas pelos alunos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo do plano de intervenção, melhorar as competências processuais de escrita, este tem em conta o facto de a expressão escrita ser, em conjunto com a leitura e a oralidade, uma das bases de conhecimento e domínio da língua, e uma das formas dominantes de comunicação entre os indivíduos, tendo, como tal, uma presença de relevo nas suas vidas pessoais e profissionais. Mas, para ir ao encontro dos objetivos de quem o produz, um texto não pode ser escrito ao acaso. Para aprender a escrever, os alunos deverão contactar com diversos géneros textuais, de modo a conhecer-lhes as especificidades em termos de forma e conteúdo, e familiarizar-se desde cedo com um vasto conjunto de procedimentos de planificação, textualização e revisão de textos, utilizando instrumentos de apoio disponibilizados pelo professor e sob orientação do mesmo (Barbeiro & Pereira, 2007; Ministério da Educação, 2009).

No entanto, o processo de escrita é exigente, o seu domínio exige tempo e persistência (Barbeiro, 2000). O aluno precisa de ser motivado e, nesse sentido, o apoio dos colegas é fundamental, quer pela colaboração que podem prestar, quer pelo reconhecimento que podem dar ao produto escrito em contextos de partilha, principalmente quando o texto realiza uma função valorizada no grupo (Barbeiro &

Pereira, 2007). Para além de poder ser estimulada pela interação com os pares, a escrita pode ser também, por sua vez, fomentadora do trabalho cooperativo quando visa a obtenção de um produto final que reflita o desempenho de todos os que nele participaram (Barbeiro, 1999).

O peso da dimensão emocional e afetiva da escrita é igualmente relevante. As habituais emoções negativas que o processo produção textual pode provocar nos alunos, como a ansiedade ou frustração, podem ser amenizadas e ultrapassadas quando os alunos partilham entre si as estratégias que encontraram para superar algumas das suas dificuldades (Barbeiro, 2012).

Relativamente ao último objetivo geral delineado para o trabalho com a turma durante o período de intervenção, e que se relaciona com o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação, este tem em conta que o trabalho cooperativo se revela, regra geral, uma mais-valia na produção de textos. A troca de ideias e o confronto de opiniões que o caracterizam, valorizam tanto o trabalho de coescrita como o apoio numa ou outra fase do processo de textualização. Na perspetiva de Mota, Niza & Segura (2011, p. 12) o aperfeiçoamento dos textos em grupo ou a pares é “uma oportunidade de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção e [servem] como dispositivo de apropriação da morfologia e da sintaxe adequadas ao que se quer significar”.

Pode-se concluir daqui que uma boa estratégia para incentivar os alunos para a escrita e para os ajudar no próprio desenvolvimento dos textos passa pela aposta no trabalho colaborativo, bem como na produção individual de materiais com o fim de serem partilhados e utilizados pelos pares.

O desenvolvimento de competências de cooperação beneficia, de modo geral, o trabalho em todas as áreas curriculares e promove, a longo prazo, outras competências socialmente importantes como a tolerância e o respeito pela diversidade. Segundo Arends (2008, p. 149), existem estruturas cooperativas de objetivos sempre que “os alunos percebem que apenas podem alcançar o seu objetivo se os outros alunos com quem estão a trabalhar também o atingirem”. Para este autor a aprendizagem cooperativa, quando bem aplicada, potencia grandemente a motivação dos alunos para as aprendizagens e melhora o seu desempenho escolar (Arends, 2008).

O Programa de Estudo do Meio valoriza esta competência no contexto específico do 4º ano de escolaridade, referindo que é nesse momento do seu percurso

escolar que os alunos deverão iniciar-se “no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.” (Ministério da Educação, s.d.).

## 5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Ao longo do período de intervenção, e tendo em conta as especificidades da turma, o par de estágio decidiu intervir em coadjuvação por ser esta a forma de trabalho das orientadoras cooperantes. Assim, em cada semana uma estagiária assumiu a área da Matemática enquanto a sua colega se responsabilizou pela área do Português e pelos momentos de início e encerramento do dia. No TEA e no desenvolvimento de projetos, tanto as estagiárias como as orientadoras cooperantes prestaram apoio individualizado, tal como havia acontecido durante a fase de observação.

O horário seguido pelas orientadoras cooperantes foi mantido durante o período de estágio, dando-se alterações pontuais de acordo com a natureza do trabalho a desenvolver.

Faziam parte deste horário um conjunto de rotinas, já referidas anteriormente, as quais se decidiu manter, nomeadamente os momentos de CCE, o TEA e a hora semanal dedicada aos trabalhos de projeto no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. Esta decisão justifica-se com o facto de o par de estágio as ter considerado eficazes e também de forma a evitar roturas no trabalho desenvolvido pelas orientadoras cooperantes, organizado de acordo os princípios pedagógicos do MEM.

O TEA é um momento fundamental de diferenciação pedagógica que permite ao aluno participar na construção e gestão do seu processo de trabalho (Machado & Formosinho, 2012, citado por Correia, 2014), destinando-se ao treino de capacidades e competências, ao estudo, à escrita e leitura de textos e, ainda, a um apoio mais individualizado por parte do professor aos alunos que dele necessitem (Resende, 2002, citado por Correia, 2014).

Por outro lado, o CCE permite aos alunos a participação democrática direta na gestão de tudo o que diz respeito às vivências da turma (MEM, s.d.), proporcionando-lhes “a par do desenvolvimento cognitivo, . . . crescer como cidadãos aprendizes que são” (Serralha, 2009, p.26).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é um recurso pedagógico que traz grandes benefícios para as aprendizagens. Segundo Fonseca, Matos, & Santos (s.d.,

p. 27) promove o desenvolvimento de “competências de recolha e tratamento de informação . . . de colaboração, de tomada de decisões, de atividade mental, de espírito de iniciativa e de criatividade”, as quais são transversais a todas as áreas de conhecimento, não deixando, por serem trabalhadas mais especificamente no contexto do Estudo do Meio, de beneficiar os alunos nas restantes disciplinas.

Uma quarta rotina que pôde ser observada no horário semanal e que se pretendeu manter, diz respeito à resolução de tiras de cálculo mental ou de algum exercício de treino de Ortografia, que aconteceria três vezes por semana.

Tal como acontecia com as orientadoras cooperantes, pretendeu-se que a maioria das propostas de atividade fossem realizadas a pares ou pequenos grupos, diferenciando-as consoante fossem para os alunos do 3º ou do 4º ano. Roldão (2003) aconselha esta *estratificação* como forma dar uma resposta mais adequada às necessidades específicas de aprendizagem dos diferentes alunos.

Os momentos de discussão em grande grupo também seriam mantidos e, sempre que possível, intensificados, uma vez que este procedimento “desenvolve o pensamento dos alunos e ajuda-os a construir os seus próprios significados dos conteúdos académicos”, “promove o compromisso e o envolvimento dos alunos” e serve para ajudar os mesmos “ a aprender importantes competências de comunicação e processos de pensamento” (Arends, 2008, p. 413).

Para alcançar os objetivos gerais traçados para o Plano de Intervenção foram delineadas algumas estratégias mais específicas.

No que diz respeito a “melhorar as competências processuais de escrita”, o par planeou a realização de um ou mais concursos de escrita na turma. Os alunos seriam convidados a participar com textos que poderiam ser produzidos durante o TEA e, posteriormente, revistos e melhorados com o apoio das estagiárias. As produções textuais seriam classificadas segundo um conjunto de critérios pré-definidos, idênticos aos usados para a avaliação das produções escritas dos exames nacionais. Todos os participantes receberiam um diploma de participação e o vencedor um prémio relacionado com a natureza da atividade (uma caneta ou um caderno de escrita). As eventuais repetições do concurso ficariam dependentes do nível de adesão demonstrado pelos alunos. Esta atividade serviria também como preparação para o exame nacional de Português, que ocorreu, como já referido, no mês de maio.

Neste caso o par decidiu pelo investimento na motivação extrínseca dos alunos dada a pouca confiança dos mesmos nas suas capacidades de produção textual.

Arends (2008, p. 156) afirma que a motivação extrínseca pode ser utilizada “quando os alunos se sentem incompetentes demais para experimentarem um interesse intrínseco na tarefa em questão”. Ainda que a motivação intrínseca deva ser privilegiada, o mesmo autor afirma que o uso de ambas é importante na sala de aula (Arends, 2008).

Concorrendo ainda para a melhoria das competências de escrita, propor-se-ia ao grupo a criação de um livro de finalistas. Os alunos seriam convidados a escrever um breve retrato de um colega escolhido aleatoriamente, sem o referir explicitamente no texto. As suas produções seriam revistas e melhoradas com o auxílio das estagiárias ou das professoras e/ou dos colegas antes de serem transcritas para o livro. Seria pedido aos alunos que retratassem igualmente os colegas através do recurso à ilustração, a qual acompanharia a descrição previamente realizada. Desta forma, o livro funcionaria como um jogo em que os leitores tentariam adivinhar a identidade dos colegas com base nos textos antes de revelar o retrato ilustrado e o nome do mesmo.

A realização do livro de finalistas concorria também para o objetivo de desenvolver competências de cooperação, já que todos os alunos são chamados a contribuir com uma parte do que será um produto final.

Considerou-se que uma forma de motivar os alunos, aumentando o seu interesse pelos conteúdos trabalhados e a sua concentração durante a realização das propostas de atividade, seria recorrer a materiais e ferramentas criados pelos mesmos, numa lógica de colaboração, já referida anteriormente. Para tal, o par de estágio concebeu duas estratégias.

A primeira consistiria na criação e textualização, por parte dos alunos, de situações problemáticas na área de Matemática. Cada par de alunos receberia uma expressão numérica e partiria desta para a elaboração de um enunciado. Para os ajudar ser-lhes-iam fornecidos mini-guiões com itens como: Que dados tenho? O que me é pedido? O que faço para lá chegar? Conclusão/Resposta. Posteriormente, estes enunciados seriam trocados entre pares, de forma a aferir a sua qualidade. Se a questão não fosse compreendida, os alunos deveriam revê-la, melhorá-la, e submetê-la novamente à análise dos pares. Estas situações problema seriam depois anexadas aos ficheiros de matemática, podendo ser trabalhadas por todos os alunos em momentos de TEA.

Dar oportunidade para que os alunos formulem problemas é uma forma de levá-los a escrever e perceber o que é importante na elaboração e na resolução de uma dada situação; que relação há entre os dados apresentados, a pergunta a ser respondida e a resposta; como articular o texto, os dados e a operação a ser usada. Mais que isso, ao formularem problemas, os alunos sentem que têm controle sobre o fazer matemática e podem participar desse fazer, desenvolvendo interesse e confiança diante de situações-problema. (Chica, C., 2001, p. 152)

Também se considerou que esta seria uma atividade benéfica por permitir aos alunos imprimir significados próprios às expressões numéricas e por ajudar a melhorar a expressão escrita e as competências de cooperação. Acreditou-se que a criação dos ficheros a pares poderia ser uma forma de motivar os alunos para a resolução de problemas.

A segunda estratégia, denominada 'Caixa das Invenções', visava ajudar os alunos a suplantar as suas dificuldades de memorização de alguns conteúdos programáticos de Matemática e de Português. Consistiria de uma caixa onde os alunos poderiam colocar cartões, com textos ou esquemas, indicando métodos de memorização (da tabuada, das regras dos algoritmos, das classes de palavras, entre outros conteúdos) inventados ou descobertos por si. A partilha destas "invenções" com a turma poderia ser feita durante a apresentação de produções, e a eficácia das mesmas pontuadas pelos alunos no verso do cartão.

Planeou-se também adicionar novos elementos aos guiões de orientação dos trabalhos de projeto desenvolvidos em Estudo do Meio para ajudar os alunos na identificação, seleção e organização da informação. Estas adições tomariam a forma de perguntas mais específicas ou de esquemas que orientariam melhor a pesquisa, e facilitariam o trabalho posterior de produção textual das apresentações.

Para promover a compreensão leitora e a cooperação, colocar-se-ia, junto à biblioteca da sala, uma lista denominada "Opinião dos Leitores" onde os alunos poderiam registar, junto aos títulos dos livros, os temas ou conceitos neles tratados, a sua opinião dos mesmos (se gostaram e porquê) e outras observações que considerassem pertinentes. Estas informações serviriam para orientar os colegas no momento de selecionar um livro e motivariam os que quisessem dar a sua opinião a realizar uma leitura atenta das obras. Adicionalmente, poderiam ser disponibilizados

cartões com perguntas relativas aos itens da lista, para auxiliar o seu preenchimento e, em simultâneo, ajudar à compreensão dos textos.

A última estratégia, consistiria no recurso a mapas de conceitos para auxiliar à compreensão e sistematização dos conteúdos abordados nos trabalhos de projeto desenvolvidos pelos alunos, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, e apresentados à turma durante as aulas. Esta concorreria para o desenvolvimento de competências de cooperação uma vez que os mapas de conceitos seriam, numa primeira fase, construídos a pares e, posteriormente, sujeitos a revisão em grande grupo com vista a criar, para cada tema, um mapa de conceitos da turma.

Na tabela abaixo encontram-se identificados os objetivos gerais para que concorrem as várias estratégias atrás apresentadas:

<b>Objetivos gerais</b> <b>Estratégias</b>	Desenvolver competências processuais de escrita	Melhorar a compreensão leitora	Desenvolver competências de cooperação
Concurso de escrita	X		
Elaboração de situações problemáticas pelos alunos	X		X
Caixa das Invenções	X		X
Livro de Finalistas	X		X
Guiões de apoio à leitura		X	
Opinião dos Leitores		X	X
Mapas de conceitos			X

Tabela 1. Objetivos gerais considerados nas estratégias

## **6. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos**

No Plano de Intervenção foram definidas cinco formas de avaliação a pôr em prática durante o período de intervenção: (i) diagnóstica; (ii) formativa; (iii) sumativa; (iv) autoavaliação; e (v) heteroavaliação. De seguida, pretende-se apresentar uma avaliação não só dos resultados das aprendizagens dos alunos tendo em consideração as formas de avaliação referidas, mas também dos objetivos traçados para o Plano de Intervenção.

Ao longo do período de intervenção, e tendo em conta que os alunos realizaram as provas nacionais de 4º ano, foram poucas as ocasiões em que o par de estágio iniciou o trabalho de conteúdos programáticos, sendo a maioria do tempo dedicada a revisão da matéria previamente abordada. Desta forma, a avaliação diagnóstica não foi realizada de forma sistemática. No entanto, sempre que se considerou pertinente e importante, foram mantidas conversas em grande ou pequeno grupo, acerca dos conhecimentos prévios que os alunos pudessem ter dos conteúdos trabalhados, por forma a que esses conhecimentos tornassem as aprendizagens o mais significativas possível.

Relativamente à avaliação formativa, e tal como havia sido planeado, foram mantidas as práticas das orientadoras cooperantes. Desta maneira, a correção semanal dos PIT e dos trabalhos realizados pelos alunos no TEA foi uma forma eficaz de perceber a evolução dos mesmos e as suas dificuldades, tendo demonstrado ser uma ferramenta do ponto de vista da afinação das estratégias a implementar no decorrer do período de estágio. As grelhas de observação e registo inicialmente pensadas para auxiliar a avaliação formativa ao longo da intervenção não foram utilizadas com a regularidade inicialmente pensada (Cf. Anexos H, I, J, K e L).

A avaliação sumativa limitou-se às áreas de Português e Matemática, tendo sido realizadas duas fichas de avaliação seguindo a estrutura das provas finais de 4º ano. Ainda que inicialmente o par tivesse a informação de que a execução das referidas fichas não seria da sua responsabilidade, estas acabaram por ser

construídas em parceria entre as quatro professoras das turmas de 4º ano e as estagiárias.

Para cada uma das disciplinas foram criadas três fichas diferentes, tendo em conta, não só os alunos matriculados no 3º ano de escolaridade, mas também aqueles que estão indicados como tendo NEE de carácter permanente, e que, por esse motivo, realizaram provas finais adaptadas.

Na área da Matemática (cf anexo M), seis alunos obtiveram uma classificação inferior a 50%, sendo que a classificação mais baixa foi de apenas 37.5%. Foram cinco os alunos que tiveram classificações superiores a 69%, sendo que a nota mais alta foi de 81%. Os restantes onze alunos obtiveram entre 52% e 66.5%.

Ainda que seja relevante referir que o teste a que se referem estas classificações continha um apanhado de todos os conteúdos trabalhados nos dois últimos anos letivos (3º e 4º), as classificações dos alunos sofreram, no geral, uma descida acentuada relativamente ao último elemento de avaliação sumativa realizado no período anterior. Apreciando de forma global, a média da turma em fevereiro estava nos 67%, tendo descido em maio para 59%, com um aumento de classificações negativas e uma diminuição de resultados superiores a 69%.

Na área de Português os resultados foram mais positivos (cf anexo N), em comparação com os de Matemática, não tendo havido nenhuma classificação inferior a 50%. A média geral da turma foi de 67%, sendo que as classificações se situaram entre os 50.5% e os 89.2%.

Relativamente às classificações finais (cf anexo O) obtidas pelos alunos matriculados no 4º ano, em dezassete alunos, dois ficaram retidos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dos restantes quinze, quatro obtiveram 3 a Matemática e um aluno teve 5, já a Português apenas dois alunos obtiveram 3 e foram também dois os alunos com 5 valores. Na área de Estudo do Meio, dois alunos obtiveram Suficiente, quatro Muito Bom e os restantes nove tiveram Bom como classificação final.

Quanto às duas últimas formas de avaliação delineadas no Plano de Intervenção, considera-se que foram cumpridas, tendo em conta que o par de estágio manteve os hábitos já existentes na turma, nomeadamente na avaliação dos PIT e nos Conselhos de Cooperação Educativa.

Em suma, acredita-se que durante o período de intervenção do par de estágio com a turma não se verificou uma alteração significativa no rendimento dos alunos no que diz respeito à aquisição de conteúdos programáticos. Acrescenta-se que, tendo

em conta a organização de trabalho da turma, muito apoiada nos momentos de trabalho a pares ou em pequeno grupo, e somando-se o facto de as orientadoras cooperantes terem mantido o apoio continuado e sistemático aos alunos durante o período de intervenção, uma evolução positiva pode estar relacionada com o facto de, com mais adultos na sala, ser facilitado o processo de apoio prestado aos alunos e às suas dificuldades específicas.

## **6.2. Avaliação do Plano de Intervenção**

Como explicitado no ponto 5, definiu-se um conjunto de estratégias a pôr em prática durante o período de intervenção, tendo em vista a concretização dos objetivos gerais delineados.

Naturalmente, ao longo do estágio, foram feitas alterações aos planos iniciais, ora por se considerar que as mesmas seriam benéficas para os alunos, ora por não ter havido oportunidade de pôr em prática algumas das estratégias pensadas, tendo em conta o período em que decorreu a intervenção, imediatamente anterior às provas finais de 4º ano e, por esse motivo, muito focado na revisão dos conteúdos programáticos.

Assim, considera-se relevante fazer referência às estratégias que não foram colocadas em prática, e que, por esse motivo, alteraram não só a intervenção, mas também a avaliação dos objetivos gerais do Plano de Trabalho de Turma.

No que diz respeito ao concurso de escrita, este foi realizado, mas apenas uma vez, ao contrário do que tinha sido planeado inicialmente.

A elaboração de situações problemáticas pelos alunos não decorreu como pensado, já que o tempo útil não o permitiu. Por este motivo, foi proposto aos alunos, numa ficha de atividades, que criassem um problema acerca da multiplicação de frações, dada uma determinada operação. Ainda que a proposta de trabalho fosse para realizar a pares, considera-se que teria sido interessante implementar a estratégia como havia sido pensada, pelos motivos referidos anteriormente.

Quanto à elaboração do livro de finalistas, este também não foi realizado como proposto pelo par de estágio, tendo seguido uma formatação já utilizada pelas orientadoras cooperantes em anos anteriores, nas quais os alunos criaram um

pequeno texto, no qual se apresentaram, seguindo uma estrutura dada ao grande grupo.

Relativamente à Caixa das Invenções, aos Guiões de apoio à leitura e à Opinião dos Leitores, estas estratégias não foram colocadas em prática, devido à já referida limitação temporal e preocupação com o estudo dos conteúdos programáticos relacionados com os exames finais.

Refere-se, no entanto, que o uso de mapas de conceitos foi uma estratégia que se conseguiu implementar tal como originalmente planeado, com exceção de eventuais alterações com vista ao melhoramento da mesma.

### **6.2.1. Avaliação dos Objetivos Gerais**

Aquando da definição dos objetivos gerais para o Plano de Trabalho da Turma, foram identificados alguns indicadores por forma a avaliar a sua concretização.

No que diz respeito ao primeiro objetivo “melhorar as competências processuais de escrita”, considera-se que houve uma evolução positiva na generalidade dos textos produzidos pelos alunos, tendo havido também um aumento no número de produções. Quanto ao concurso de escrita, o número de participações foi considerado bastante positivo, apesar de ter sido necessário referir a existência da atividade por diversas ocasiões. Nas diferentes propostas de escrita criadas ao longo do período de intervenção, as produções dos alunos foram discretas. Mais se acresce que, normalmente, estas não surgiam espontaneamente, sendo necessário lembrar e sugerir a alguns elementos do grupo a sua realização em TEA. Desta forma, considera-se que o objetivo foi parcialmente atingido durante o período de intervenção, já que, por um lado, os alunos melhoraram as competências processuais de escrita, e por outro se verificou um aumento nas produções textuais elaboradas (cf anexo P).

Quanto ao segundo objetivo geral, “melhorar a compreensão leitora”, a avaliação baseou-se na análise do desempenho dos alunos na resolução de problemas e na qualidade dos registos dos mesmos nos guiões dos projetos de Estudo do Meio, já que, como referido anteriormente, a estratégia “Opinião dos Leitores”, relacionada com as considerações dos alunos relativamente às obras da Biblioteca da sala, não foi colocada em prática.

Considerou-se que houve uma melhoria da compreensão leitora na generalidade dos alunos da turma, no entanto, acredita-se que esta foi atingida devido

ao trabalho mais individualizado e específico em momentos de TEA e não pelo desenvolvimento das estratégias delineadas no Plano de Trabalho da Turma.

No que diz respeito ao último objetivo geral, “desenvolver competências de cooperação”, considera-se que houve ligeiras melhorias na generalidade da turma (cf anexo Q). Como referido anteriormente, a maioria dos alunos não apresentava dificuldades especiais no trabalho cooperativo, ajudando e sendo ajudados em igual medida. Acredita-se que a realização dos mapas de conceitos a pares e em grande grupo, motivou os alunos e fomentou a interajuda no trabalho, quer pela natureza da sua implementação, quer por se apresentar como uma abordagem nova aos conteúdos quer ainda por todos os alunos se encontrarem aproximadamente ao mesmo nível no que diz respeito ao domínio deste recurso.

Assim, acredita-se que os objetivos gerais traçados foram atingidos de forma parcial durante o período de intervenção.

## **7. APRESENTAÇÃO DO TEMA EM ESTUDO: O Diário de Turma no 4º ano de escolaridade**

### **7.1. Tema da investigação**

Considera-se que a função do professor não pode estar apenas focada na transmissão de conteúdos programáticos, sendo seu dever ajudar na formação de cidadãos interventivos, interessados e informados, que desenvolvam os sentidos de inclusão, respeito pelo outro, tolerância e espírito crítico.

Sabendo que é através das vivências e da prática de ações que estes valores são adquiridos, e acreditando ser nas relações interpessoais que estes aspetos da vida humana são mais visíveis, colocaram-se algumas questões acerca da forma como o professor pode ajudar na promoção do desenvolvimento destas competências: como ajudar os alunos a refletir acerca das suas práticas? E sobre as práticas dos colegas? Como tornar esta reflexão significativa? Como promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos na gestão e resolução de conflitos?

Por se ter tido a oportunidade, enquanto aluna, durante o ensino pré-escolar e o 1.º Ciclo, de estar integrada num contexto onde o Diário de Turma era utilizado como recurso, com a designação de “Jornal de Parede”, julgou-se interessante tentar perceber de que forma pode esta ferramenta funcionar enquanto instrumento regulador das interações pessoais e de trabalho com um grupo de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Acrescenta-se que a turma com a qual decorreu a intervenção recorria já a este instrumento, não tendo havido qualquer alteração à forma de utilização, análise e discussão do mesmo durante a prática de ensino.

## **7.2. Revisão de Literatura**

### **7.2.1. Breve resenha histórica do Movimento da Escola Moderna e origens do Diário de Turma**

Os Conselho de Cooperação Educativa (CCE), no âmbito do qual se analisa e discute o Diário de Turma, refletem os princípios da “participação democrática direta”, “cooperação educativa” e dos “circuitos de comunicação” que estão na base do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna portuguesa (adiante designado MEM) (Mestre, 2010, p. 69). Fundado em 1966 por um grupo de professores em busca de uma pedagogia de pendor mais humanista, o MEM considera-se herdeiro dos ideais da Escola Nova, de algumas correntes da pedagogia liberal da 1ª República e de figuras como António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos (Nóvoa, 1998, citado por Serralhas, 2009).

O Diário de Turma, com o formato que hoje o define no seio do MEM, tem a sua origem no Jornal de Parede de Celestin Freinet, o impulsionador da Escola Moderna em França. Este instrumento de ensino foi um dos vários que o eminente pedagogo criou nas décadas de 1920/30 na sua busca por um ensino que ajudasse a transformar os alunos em cidadãos conscientes do seu papel na construção de uma sociedade melhor. A pedagogia de Freinet parte da motivação e da cultura do aluno, privilegiando o desenvolvimento da sua autonomia, cooperação e criatividade, ao contrário do praticado pela escola tradicional da sua época, “reaccionária, antidemocrática e agente de alienação, representando uma ameaça para o equilíbrio físico, psíquico e moral do indivíduo.” (Nunes, 1989/90, p. 15, citado por Garcia, 2010, p. 6).

A Assembleia de Turma, a partir do Jornal de Parede, permitia a cada um apresentar as suas propostas, dar o seu ponto de vista nas discussões e ouvir o dos outros, organizar o trabalho, propor actividades e resolver problemas. As crianças tomavam nas suas mãos a vida escolar: estabeleciam as suas leis, discutiam-nas e tentavam aplicá-las (Garcia, 2010, p. 7).

Mas a ideia de uma “educação nova” é anterior a Freinet. Em finais do séc. XIX despontam em vários pontos da Europa e da América vozes que falam da necessidade de romper com os princípios, organização, conteúdos e finalidades dos sistemas educativos existentes até então, fundados em interesses meramente capitalistas. “Surgem intelectuais que dão consistência a um pensamento pedagógico que privilegia a individualidade da criança em detrimento da homogeneização: americanos Dewey e Hall, europeus Montessori, Decroly, Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima” (Alves, 2010, p. 167). É Adolphe Ferrière quem cria, em 1899, o *Bureau International des Écoles Nouvelles* e inclui no prefácio de “Une école nouvelle en Belgique”, que Faria Vasconcelos escreveu em 1915, os 30 princípios que passaram a caracterizar as “escolas novas”. Um desses princípios faz antever as bases democráticas das pedagogias de Freinet e do MEM:

O quotidiano da escola nova alicerça-se no princípio da autonomia dos educandos, isto é numa educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas antes de dentro para fora, graças à experiência e ao desenvolvimento gradual do sentido crítico e da liberdade; o sistema disciplinar, bem como a educação da consciência moral e da razão prática, devem fazer-se no quadro desta perspectiva (Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995, p. 32, citados por Alves, 2010, p. 169).

Em Portugal, no início do século XX, de entre os ideais que levaram à implantação da República contava-se a vontade de uma “nova educação moral, cívica e patriótica” que ajudasse à criação de um “homem novo” e, conseqüentemente, à regeneração e progresso de um país atrasado e analfabeto (Alves, 2010, p. 166). Uma das figuras de destaque nas reformas educativas desse tempo foi António Sérgio. Tendo estudado com Ferrière no Instituto Jean-Jacques Rousseau, um dos principais centros de referência do movimento da Escola Nova na primeira metade do séc. XX, apresentou nos seus escritos o conceito de “município escolar” que viria a influenciar grandemente os futuros fundadores do MEM. Diz-nos Godinho que:

O fundamental na doutrina Sergiana, é que na escola os educandos se possam organizar como os adultos num município, e assim vão aprendendo,

na prática, a desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer pela sua própria experiência como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões, até a plenitude daquilo porque responde o cidadão; treinam-se para tomar decisões e, nas assembleias, as deliberações que a todos eles interessam como seres humanos que se vão realizando (Godinho,1984, p.6, citado por Serralha, 2009, p. 17).

As reformas republicanas vêm-se anuladas com a chegada do Estado Novo, cuja ideologia se mostra bastante contrária a inovações pedagógicas. Os próximos sinais de mudança surgem somente em 1958, quando a educadora de infância Isabel Pereira, que havia estagiado diretamente com Freinet e contactado de perto com o Movimento da Escola Moderna Francesa, se junta a Maria Amália Borges no que viria a ser o Centro Infantil Helen Keller para implementar as novas ideias e técnicas que assimilou (Serralha, 2009).

É por volta deste período que Sérgio Niza descobre, através do seu professor Rui Grácio, a visão do “município escolar” de António Sérgio, a qual implementa numa escola de Évora, em 1963, e pela qual acaba por ser afastado do ensino público. Entre 1963 e 1966, Rui Grácio organiza os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato dos Professores do Ensino Particular, dos quais Sérgio Niza será o coordenador, uma experiência que, segundo Serralha (2009), ajudou a alicerçar as bases do futuro movimento. Em 1965 Niza é convidado a trabalhar no Centro Infantil Helen Keller, onde inicia uma nova fase de difusão das Técnicas Freinet através de ações de formação que assentavam, essencialmente, na troca de experiências entre os professores participantes (Serralha, 2009). A partir desta época, o movimento defende a necessidade de ajudar os alunos “a viverem em grupo, a trabalharem cooperativamente a fim de incorporarem uma educação cívica” (Nunes, 1995, p. 11, citado por Pessoa, 2010, p. 50).

Só em 1966 o MEM é registado oficialmente, na Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), tendo Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza como delegados, mas até 1974 é obrigado a operar na clandestinidade “uma vez que, quer política, quer pedagogicamente, se colocava ao lado das forças opositoras ao regime” (Pessoa, 2010, p. 48). Mantendo a ligação aos movimentos europeus seus congéneres, o MEM português focou-se na formação de profissionais de educação,

sobretudo no ensino particular, até à queda do regime, altura em que finalmente penetrou no ensino oficial onde hoje se podem encontrar a maioria dos seus sócios (Pessoa, 2010).

De referir, no entanto, que após a morte de Freinet o Movimento da Escola Moderna francês assistiu a grandes cisões de ordem teórica e metodológica que originaram diferentes correntes, mais ou menos fiéis à sua pedagogia. O movimento português segue mais de perto a corrente pedagógica liderada por Fernand Oury (Pedagogia Institucional) deslocando-se “de um modelo pedocêntrico, onde a criança estava no centro do trabalho, para um modelo sociocêntrico, em que o grupo assumia um papel principal” (Mestre, 2010, p. 64). Para além da forte influência de Freinet, outros pensadores como Dewey, Vigotsky, Bruner e, mais recentemente, os posvygotskianos Cole, Wertsch, Rogoff, Wells e Daniels foram deixando a sua marca no modelo pedagógico do MEM até aos dias de hoje (Pessoa, 2010, p. 65).

Os objetivos pedagógicos do atual MEM passam essencialmente pela “organização social do trabalho de aprendizagem escolar” e pelo “desenvolvimento sociomoral dos alunos (Mestre, 2010, p. 69) não configurando, no entanto, um modelo estático mas uma “obra colectiva, que se (re)cria e (re)constrói na reflexão sobre a acção” (Serralha, 2007, p. 138, citada por Mestre, 2010, p. 71). O Jornal de Parede transformou-se no Diário de Turma, um “instrumento mediador que assegura o controlo da execução das actividades e dos projectos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” e que torna o Conselho de Cooperação Educativa “o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas” (Garcia, 2010, p. 7).

O modelo democrático que preside ao Conselho de Cooperação também se reflete no trabalho de construção pedagógica do próprio movimento. Atualmente o MEM continua definir-se como “um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p. 5). Tal como no passado, essa transformação é conseguida através de um sistema de “autoformação cooperada” baseado, fundamentalmente, na partilha, reflexão e avaliação continuadas das práticas implementadas e vivenciadas pelos membros dessa comunidade (Serralha, 2009). Este sistema de “construção autogerida” de formação dos docentes é, segundo Niza, a matriz fundamental do movimento

português e o que o distingue de outros movimentos idênticos a nível internacional (1992, p. 36, citado por Serralha, 2009, p. 15).

Segundo Serralha (2009, p. 14), o MEM foi gradualmente “ganhando a confiança, quer dos seus pares, quer mesmo por instituições universitárias ligadas à formação de professores” transformando-se num “modelo de referência” que conta atualmente com dezassete núcleos regionais espalhados por todo o país e ilhas e 2500 sócios de todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao superior). No entanto, na perspetiva de Pessoa (2010), estes números são minoritários no panorama pedagógico português e justificam-se pelo facto de a cooperação com partilha do poder na sala de aula ainda se apresentar como um desafio ao socialmente estabelecido.

### **7.2.2. A discussão do Diário de Turma**

A estrutura do CCE reflete os três princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM: as estruturas de cooperação, os circuitos de comunicação e a participação democrática direta.

A cooperação é definida por Frantz (2001, p. 242) como “um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns”. Para o MEM a preocupação com a construção de estruturas de cooperação justifica-se com a necessidade de “aquisição de competências culturais e sociais” por parte dos alunos (MEM, s.d.), uma vez que “é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta (Sérgio, 1984, p. 40).

No CCE a comunicação é uma aliada imprescindível da cooperação. É através da capacidade de transmitir as próprias ideias e pontos de vista, e de escutar os dos colegas, que se reflete, se questiona, e se vão construindo as respostas e soluções que melhor se adequam às necessidades individuais e coletivas da turma. A discussão do Diário de Turma em particular, suporte que serve “para os alunos e o professor registarem ocorrências positivas e negativas, realizações colectivas e individuais e, igualmente, propostas variadas” (Mestre, 2010, p. 72) é, do ponto de vista de Santana (2000, p. 32), o “grande desencadeador da análise da vida do grupo” e um “motor de

socialização e de crescimento” devido à interação comunicacional que serve de base à resolução dos conflitos. Mas como se conjugam estes princípios, em termos práticos, nos CCE, e mais concretamente na discussão dos Diários de Turma?

Os conselhos de cooperação ocorrem, normalmente, no início da manhã e no final da tarde, dando aos alunos uma oportunidade de se reunir para planear e avaliar, respetivamente, as atividades desenvolvidas durante o dia, tanto individuais (Plano Individual de Trabalho) como coletivas. No final da semana, normalmente depois do almoço, o Conselho reúne de forma mais demorada para discutir tudo o que ao grupo diz respeito, não se focando apenas nas aprendizagens, mas também nas relações sociais mantidas entre os elementos do grupo e entre estes e outros indivíduos pertencentes à comunidade escolar.

Este momento é dirigido por dois alunos, que desempenham os papéis de Presidente e Secretário – escolhidos a cada semana para que todos os elementos da turma tenham oportunidade de desempenhar os referidos papéis – e segue uma ordem de trabalhos específica.

A sessão inicia-se com a leitura, e possível discussão, da ata da reunião anterior. O segundo momento está relacionado com a avaliação dos Planos Individuais de Trabalho. Cada aluno apresenta ao grupo o seu PIT da semana que termina, referindo se este foi, ou não, cumprido, e expondo as dificuldades que encontrou e como as ultrapassou. Os restantes elementos podem intervir, oferecendo sugestões e apoio aos colegas que revelaram algumas dificuldades.

O terceiro ponto do Conselho de Cooperação está relacionado com a leitura e análise do Diário de Turma. Segundo Mestre (2010), “aqui [discussão do Diário de Turma] debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas . . . sem lugar para julgamentos, mas para a explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências e para as tomadas de consciência individuais e de decisões de grupo” (p. 72). O Presidente faz a leitura das ocorrências registadas, seguindo, normalmente, uma ordem convencionada, que começa pela coluna do “Gostamos”, passando para a coluna “Fizemos”, sendo, de seguida, lida e analisada a área do “Queremos” e, finalmente, a coluna “Não Gostamos”. Segundo Serralha (2009), esta ordem na leitura das diferentes colunas do Diário de Turma tem como objetivo elevar a autoestima do grupo, preparando cada um dos alunos para ouvir aquilo que os outros não gostaram a seu respeito.

No que diz respeito à leitura e análise da coluna “Não Gostamos”, as suas entradas são lidas pelo aluno com a função de Presidente pela ordem em que foram escritas ao longo da semana. Após a leitura de uma situação, é dada a palavra ao aluno que a escreveu, para que este possa explicar ao restante grupo o acontecimento. De seguida, é dada a palavra ao aluno criticado, para que este tenha oportunidade de explicar ao grupo a sua versão dos factos.

Deste momento podem resultar duas situações distintas. A primeira é o caso de o aluno compreender a falta e o erro, assumi-lo, pedir desculpa e nada mais haver a acrescentar, altura em que o Presidente passa para a situação seguinte. A situação contrária também é possível, ou seja, o aluno criticado não assumir o erro, não o considerar e não pedir desculpa. Neste caso, a discussão é aberta aos restantes elementos que compõem a turma, fazendo parte das funções do Secretário aceitar as inscrições dos alunos que pretendem dar a sua opinião e participar na discussão do caso.

Sendo dada a possibilidade a todos os indivíduos de participar com os seus pontos de vista pessoais sobre o assunto, é natural que surjam perspetivas diferentes. Estes momentos de confronto de ideias são dirigidos pelo Presidente e pelo Secretário e essenciais à socialização dos discentes, já que “é no confronto de ideias que [os alunos] fazem a aprendizagem da diferença, base que sustenta a construção sociomoral” (Serralha, 2009, p. 47).

A resolução dos conflitos que surgem no interior do grupo é da responsabilidade de todos os seus elementos, ainda que nem todos estejam diretamente envolvidos. Assim, no momento em que o Conselho se reúne para analisar e discutir o Diário de Turma, é o conjunto dos alunos que deve chegar a conclusões acerca das situações relatadas, devendo também a decisão das sanções ser acordada pelo coletivo: “quer decisões, quer regras de vida, todos os compromissos são alcançados por consenso e registados na respectiva acta da reunião” (Mestre, 2010, p.72).

Nesta análise e discussão que ocorre semanalmente acerca do que foi escrito no Diário de Turma, o professor deve ter um papel semelhante a qualquer outro elemento do grupo, sem ter qualquer privilégio relativamente aos alunos. Isto quer dizer que, para poder intervir, o professor deve seguir as regras seguidas pelos demais. De forma a não influenciar os alunos, o docente deve procurar dar a sua opinião apenas quando percebe que a discussão de um assunto se aproxima do final.

Naturalmente, em momentos chave, o professor deve fazer intervenções, tais como assegurar que as decisões tomadas pelo grupo têm uma aplicação viável.

No caso de o grupo de alunos ser do 1.º ano de escolaridade ou estar pela primeira vez em contacto com um Conselho de Cooperação, o papel do professor é distinto. É este que deve começar por fazer a gestão dos momentos de leitura e discussão das entradas presentes no Diário de Turma, ainda que ajudado por dois discentes, para que estes possam aprender em que consistem os papéis de Presidente e Secretário. Cabe ao professor transferir, de forma gradual, esta gestão para os alunos, quando entender que estes estão preparados para dirigir a discussão das ocorrências registadas ao longo da semana.

Acredita-se que esta rotina semanal ajuda os alunos a desenvolver e interiorizar o conceito de cidadania, que é, segundo Antunes (2014, p. 26), o conjunto de direitos e de deveres de um indivíduo no seio da sociedade em que se insere. Para o mesmo autor, a cidadania é o veículo que permite dar voz ao adulto que a criança será um dia, e o qual se pretende “atento e crítico, ou seja, uma pessoa com as competências que lhe permitam refletir, manifestar e agir em relação à realidade que o rodeia” (Antunes, 2014, p. 26).

Em suma, considera-se que a leitura e análise do Diário de Turma pode ser vista como uma réplica do que acontece no processo democrático, uma vez que todos os elementos do grupo são chamados a participar na resolução dos conflitos existentes e identificados. “Neste modelo, os alunos, quando reunidos em Conselho, possuem tanto o poder de tomar decisões como o de qualquer um as poder controlar, pois trata-se . . . de uma aula cooperativa no verdadeiro sentido da palavra” (Serralha, 2009, p. 27). Para os professores do Movimento da Escola Moderna, é da maior importância que os alunos sejam confrontados com estes momentos de participação ativa e direta na realidade da turma em que se encontram inseridos, já que são “essas vivências o que lhes assegura que, a par do desenvolvimento cognitivo, possam também crescer como cidadãos aprendizes que são” (Serralha, 2009, p.26). É a participação democrática direta - onde a opinião e a voz de cada aluno têm igual peso, e se fazem ouvir sem o filtro de qualquer intermediário - que permite “gerir colegialmente, em Conselho de Cooperação Educativa, tudo o que à turma diz respeito” (MEM, s.d.).

### 7.3. Metodologia

Tendo em conta o objeto de estudo a metodologia utilizada foi uma metodologia de natureza qualitativa. Na perspetiva de Sousa & Baptista (2011), “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p.56). Ainda segundo os mesmos autores, as investigações qualitativas são entendidas como indutivas e descritivas, já que nestas o “investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (p. 56).

Assim, os dados foram recolhidos e analisados através de métodos qualitativos tais como, observações naturalistas, acompanhadas de notas de campo e de duas entrevistas semiestruturadas às orientadoras cooperantes, mas também indiretos, como a pesquisa documental.

No que diz respeito à observação, e segundo Aires (2011), esta “consiste na recolha de informação de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas [sic]” (p. 24). Assim, o investigador atenta de forma intencional nessas situações, o que lhe permite ter uma “visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo [sic]” (Aires, 2011, p. 25). Através da observação o investigador tem a oportunidade de não manipular nem estimular o objeto da sua observação, por forma a não afetar de nenhuma forma o normal funcionamento do que observa.

Segundo Aires (2011), “a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27). Para a investigação em questão, foi criado um guião de entrevista semiestruturada (cf anexo R), que foi posteriormente realizada a cada uma das orientadoras cooperantes, individualmente. Segundo Bardin (2012) esta técnica de recolha de dados permite reorientar o guião da entrevista em função das verbalizações e reações dos entrevistados, não estando, por isso, a limitar ou determinar as perguntas de forma prévia, o que possibilita ao entrevistado que se expresse de forma mais livre, refletindo melhor as representações que tem sobre o tópico em análise.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a escolha da utilização da entrevista semiestruturada é indicada quando o objetivo é analisar o sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados.

Após a aplicação e transcrição das entrevistas (cf anexos S e T), foi realizada uma análise tipológica categorial, que permite, segundo Valadas e Gonçalves (s.d.) “a identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno, proporcionando a possibilidade de percorrer os dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados” (p. 4), (cf anexos U e V).

Relativamente à pesquisa documental, esta baseou-se na análise de todos os Diários de Turma do ano letivo, bem como das atas elaboradas no âmbito da realização dos CCE.

Através desta análise, foi possível construir um conjunto de gráficos representativos da realidade dos DT produzidos pelos elementos da turma ao longo do ano letivo (cf anexos W a AF).

Assim, para elaborar a presente investigação, foram observados cinco Conselhos de Cooperação Educativa com análise e discussão do Diário de Turma, de modo a tentar perceber a forma como os elementos do grupo se envolvem na vida da turma e participam na tentativa de resolução de problemas entre colegas. Estas observações foram acompanhadas notas de campo, através das quais foi possível detetar algumas regularidades no que respeita às participações dos alunos nos momentos de discussão.

Foram analisados todos os DT do ano letivo, com o objetivo de compreender a forma como este recurso é encarado pelos alunos e o seu modo de participação. Os dados foram tratados tendo em consideração critérios como o número de registos por autor, o conteúdo dos registos efetuados em cada uma das diferentes colunas, o número de registos relativos a cada aluno e seu teor. Mais se acrescenta que foi também analisada a participação das orientadoras cooperantes nos DT.

Foram ainda analisadas as atas realizadas no âmbito de todos os Conselhos de Cooperação Educativa, com o objetivo de compreender não só o valor dado ao ponto da ordem de trabalhos relacionado com o DT, mas também o género e natureza das questões que alunos e orientadoras cooperantes consideraram relevante referir.

Por último, e como já referido, foi realizada uma entrevista semiestruturada a cada uma das orientadoras cooperantes, com o objetivo de compreender a forma de

implementação do DT com o grupo em questão, a sua opinião acerca do papel que o professor deve ter relativamente à sua utilização e, também, as suas considerações acerca das competências desenvolvidas pelos alunos através da participação, análise e discussão do DT.

#### **7.4. A utilização do Diário de Turma com o grupo**

No grupo com o qual decorreu o estágio de intervenção, o DT era uma ferramenta utilizada desde o 2º ano de escolaridade, altura em que uma das orientadoras cooperantes se tornou titular da turma, tendo sido por esta implementado.

A sua estrutura foi definida em conjunto, entre professora e alunos, havendo sofrido várias alterações até à sua forma final (cf anexo W), que continha quatro colunas distintas: “gostei”, “não gostei”, “sugestões” e “notícias”.

Ao longo da semana, de forma livre e autónoma, os alunos efetuavam registos no DT, sendo que a coluna em que escreviam dependia do teor do seu registo. Assim, se os alunos quisessem expor alguma situação, atitude ou sentimento positivos, registavam na coluna “gostei”. Se pelo contrário, o que motivava a sua participação do Diário de Turma era algum aspeto negativo, a coluna na qual ocorria a entrada era a “não gostei”.

Na coluna relativa às “sugestões”, os alunos participavam com ideias de trabalho, ou não, que consideravam ser interessantes para o grupo. Ainda nesta coluna, os alunos sugeriam temas que gostavam de trabalhar no âmbito dos projetos desenvolvidos em Estudo do Meio. Nas “notícias” os alunos criavam entradas nas quais apresentavam aspetos das suas vidas que queriam partilhar com os colegas, que podiam estar relacionadas com acontecimentos ocorridos na escola ou fora desta.

No final da semana, depois de almoço, tal como estabelecido no horário semanal definido para a turma pelas orientadoras cooperantes no início do ano letivo, cerca de 50 minutos estavam reservados para o Conselho de Cooperação Educativa, no qual um dos pontos da ordem de trabalhos era a leitura e análise das entradas realizadas pelos alunos ao longo da semana nas diferentes colunas do Diário de Turma.

Ao longo do período de estágio foi possível observar cinco CCE com análise e discussão do DT. Considera-se importante explicitar de forma breve a forma como ocorria este momento de análise do DT.

A leitura das entradas era feita pelos alunos com as funções de Presidente e Secretário e ocorria pela ordem pela qual se encontravam, ou seja, primeiro era lida a coluna “gostei”, seguida da “não gostei” e, posteriormente, as colunas “notícias” e “sugestões”, sendo que as duas últimas não se encontravam sempre pela mesma ordem.

Tendo em conta que, na maioria das semanas, a coluna “não gostei” ficava totalmente preenchida, algumas entradas registadas noutras colunas diziam respeito a aspetos negativos. Nestes casos, a ordem pela qual as entradas teriam sido escritas tornava-se muito difícil de compreender, sendo que os registos eram lidos e analisados pela ordem em que apareciam no DT.

Os registos presentes nas colunas “gostei”, “notícias” e “sugestões” eram apenas lidos, ou seja, na maioria dos casos, não havia intervenções nem comentários, nem do autor, nem de nenhum colega.

Na coluna “não gostei”, depois de ser lido cada registo era dada a palavra ao seu autor, seguido do colega, ou colegas, sobre quem havia sido escrito. A discussão era depois aberta a todos os que mostrassem interesse em participar. É de referir que, em muitos casos observados, após a leitura pelo Presidente, o autor do registo pedia que se passasse à frente por já ter resolvido a situação com o colega.

## **7.5. Apresentação da análise e discussão de resultados**

A partir da análise dos dados recolhidos relativos à utilização do Diário de Turma, é possível realizar uma apresentação dos mesmos, tendo sempre em mente que estes não podem, nem devem, ser alvo de generalizações.

É importante começar por referir que, num grupo com 22 alunos, apenas um nunca escreveu no DT, ainda que se revelasse bastante participativo e envolvido nos momentos de análise e discussão do mesmo durante os Conselhos de Cooperação Educativa.

Ao longo do ano letivo a coluna que reuniu o maior número de entradas foi, sem dúvida a do “não gostei”, seguida, por ordem, das colunas “gostei” e “sugestões” e, por último, as “notícias” (cf anexo X).

Com base na análise dos resultados, percebe-se que cinco elementos da turma nunca escreveram na coluna relativa às experiências positivas (cf anexo Y), sendo que na coluna referente às experiências negativas apenas não participou o aluno que nunca escreveu no DT (cf anexo Z).

Ainda no que diz respeito à participação dos elementos do grupo no DT, foram dez os alunos que nunca participaram nas “notícias” (cf anexo AA) e onze os que nunca criaram entradas nas “sugestões” (cf anexo AB). É ainda possível aferir que apenas dois alunos participaram no DT apenas produzindo entradas na coluna relativa aos aspetos negativos.

Acredita-se ser interessante fazer referência ao facto de três alunos terem escrito mais vezes na coluna do “gostei” do que na coluna do “não gostei” e dois terem escrito o mesmo número de vezes em ambas. Ao longo do ano letivo, uma aluna escreveu na coluna “não gostei”, pelo menos, duas vezes em cada DT.

Relativamente às entradas realizadas pelas orientadoras cooperantes, é importante referir que ambas têm participações nas colunas “gostei” e “não gostei”, sendo que na coluna que se refere a aspetos positivos da vida da turma uma das orientadoras, juntamente com uma aluna, é quem detém o maior número de relatos, tendo escrito o mesmo número de vezes nos dois tópicos. A mesma orientadora cooperante tem também entradas nas “notícias” e nas “sugestões”, sendo que, em ambos os casos, foi quem mais participou ao longo de todo o ano letivo.

A maioria das entradas da coluna “gostei” relacionam-se com brincadeiras com colegas da turma, ou de outras turmas do mesmo ano de escolaridade. No que diz respeito às entradas relacionadas com trabalho, a maioria prende-se com momentos de trabalho a pares, nos quais os alunos se sentiram ajudados por outros colegas: “que o F. me ajudasse nos trabalhos de matemática” (L.). Considera-se pertinente referir que apenas duas entradas, em todo o ano letivo, se referiam a acontecimentos extraescola: “adorei as férias de Natal” (Ma. S.).

Através dos dados recolhidos é também possível observar que houve quatro alunos que nunca foram referidos pelos colegas de forma direta na coluna “gostei” (cf anexo AC).

No que diz respeito à coluna “não gostei” (cf anexo AD), e tendo em conta os dados recolhidos e a sua análise, é possível referir que a maioria das entradas se relaciona com atitudes dos colegas que não foram apreciadas, embora os autores não cheguem a especificar que tipo de atitude esteve na origem do conflito: “não gostei da atitude do Mi. S” (C.). Considera-se pertinente referir as entradas relacionadas com o trabalho, que demonstram que os alunos encaram o DT como instrumento regulador, não só das suas relações interpessoais, mas também dos momentos de trabalho desenvolvido em sala de aula: “não sabem trabalhar em grupo” (I.); “não gostei das atitudes do D. e Mi. S. na aula de matemática” (Ma. S.).

É interessante observar que alguns alunos utilizam o DT como forma de demonstrar o seu descontentamento relativamente a atitudes de colegas com outros, ainda que estas não os envolvam diretamente. Refere-se ainda que, ao contrário do que acontece na coluna “gostei”, na coluna “não gostei” todas as entradas se relacionam com acontecimentos ocorridos na escola.

A análise dos dados permite também observar que apenas uma aluna nunca foi referida de forma direta ao longo do ano letivo na coluna “não gostei”, sendo que a mesma foi uma das mais referenciadas na coluna “gostei” pelos colegas (cf anexo AE). Acrescenta-se, por se considerar pertinente, que a aluna sofre de paralisia cerebral, com conseqüente paraplegia dos membros inferiores e muitas dificuldades na linguagem oral.

Ainda no que respeita ao número de entradas sobre os diferentes alunos da turma, refere-se que grande parte destas não faz referência direta a nenhum indivíduo. Ainda assim, um aluno é referido pelo menos uma vez em cada DT ao longo do ano letivo. A maioria das entradas relativas ao referido aluno prendem-se com comportamentos inadequados com os colegas, tanto fora da sala de aula como nos momentos de trabalho. No entanto, não é o único a ser referido pelos mesmos motivos em DT de semanas diferentes, havendo outros colegas sobre quem são escritas entradas semelhantes entre si ao longo de todo o ano.

No que se refere aos momentos de discussão e análise das entradas do DT, foi possível perceber, através da observação, que todos os elementos da turma se mostraram envolvidos e participativos. É de referir, no entanto, que alguns alunos se mostravam mais interessados quando diretamente envolvidos no tema a ser tratado.

Nos CCE observados, e de acordo com as orientações dadas pelas orientadoras cooperantes, quando o tempo disponível se aproximava do fim, os

registos eram lidos pelo aluno com a função de Presidente, sem que fosse dado tempo para discussão. Nos Conselhos observados durante o período de prática, apenas um destes terminou sem que fosse necessário recorrer a esta leitura sem análise das entradas. Ou seja, na maioria das vezes, entradas escritas no dia do CCE eram lidas e discutidas, ao contrário do que acontecia com registos criados num momento mais inicial da semana.

Refere-se ainda que as “sanções” aplicadas aos alunos da turma com atitudes consideradas menos positivas se prendiam com a rememoração das regras que não estavam a cumprir, podendo ser proposta pelas orientadoras cooperantes a escrita dessas mesmas regras no caderno diário.

### **7.5.1. Conclusões do estudo**

Tendo em conta os dados analisados e explicitados, acredita-se que se pode considerar que os alunos concebiam o DT como um instrumento eficaz enquanto orientador da vida da turma, não só no que diz respeito às relações estabelecidas entre os seus elementos, mas também no que respeita aos momentos de desenvolvimento de trabalho em sala de aula.

O facto de muitas vezes, durante os CCE, os alunos que criavam os registos lidos não sentirem necessidade de discutir os motivos que os levavam realizar as entradas, demonstra que a participação no DT poderia, por si só, representar um mecanismo de auxílio à resolução de conflitos.

Ainda que todos os alunos se tenham mostrado participativos e interessados nos momentos de discussão das entradas do DT, principalmente nos que diziam respeito a atitudes menos positivas, o que se crê ser revelador do envolvimento de todos nos problemas da turma, considera-se importante referir a repetição continuada de comportamentos menos positivos por alguns alunos ao longo de todo o ano letivo, sendo estes mesmos comportamentos alvo de discussão em quase todos os CCE. Acredita-se que este acontecimento se pode relacionar com o facto da não aplicação de “sanções”.

Por último, refere-se a relevância do papel do professor na forma como os alunos participam e encaram o DT. Através da observação dos momentos de análise e discussão do Diário de Turma foi possível perceber que, ainda que as orientadoras cooperantes participassem no CCE como se de um aluno se tratasse, as suas

opiniões sobre os temas abordados eram entendidas pela maioria dos alunos como a forma mais correta de os encarar. Este facto reforça a ideia de que a forma como o professor utiliza o DT tem uma grande influência na maneira como os alunos o consideram, devido ao seu poder simbólico (Serralha, 2009). No entanto, o docente deve assumir, de forma discreta, “uma atitude de colaboração e apoio” (Serralha, 2009, p. 46).

## 8. CONCLUSÕES FINAIS

Ao longo do percurso de formação para a docência, os momentos de prática pedagógica revelam-se aqueles nos quais os estagiários têm um verdadeiro contacto com as suas fragilidades enquanto agentes educativos, sendo, por este motivo, os momentos que se consideram mais enriquecedores, tanto a nível profissional como pessoal.

Ainda que o contexto no qual decorreu a prática educativa de 1º Ciclo tivesse um conjunto de características que o tornavam bastante específico, o que levou a que o estágio ocorresse de forma diferente do habitual, considera-se que esta experiência se revelou bastante positiva, exatamente devido ao facto de o par de estágio ter tido a oportunidade de trabalhar em coadjuvação, não só entre si, mas também com as orientadoras cooperantes.

Acresce-se a questão de ambas seguirem a metodologia do Movimento da Escola Moderna, o que deu às estagiárias a oportunidade de conhecer, através da prática, os seus princípios e as suas rotinas.

Refere-se ainda a possibilidade de ter observado, participado e desenvolvido um plano de ação conjunto, no qual a diferenciação pedagógica esteve sempre presente, adaptando todas as propostas aos diferentes níveis presentes no grupo de alunos de uma forma que se revelou, no final, quase natural e espontânea.

Por estes motivos, a experiência proporcionada pela PES II no 1º Ciclo do Ensino Básico teve um saldo muito positivo, tendo sido grande o contributo dado na formação pessoal e profissional do par de estágio.

No que diz respeito à investigação levada a cabo durante o período de intervenção, e após revisão aprofundada de literatura sobre o tema e análise dos resultados obtidos, as conclusões retiradas demonstraram-se aquém do inicialmente esperado.

No início da observação, considerava-se que a utilização do DT em grupos de 1º Ciclo era uma forma eficaz de promover a autonomia dos alunos no que diz respeito à resolução e gestão dos conflitos. No entanto, ao longo do período em que ocorreu a

prática pedagógica foi possível perceber que a eficácia deste recurso não é tão simples e direta como seria de esperar.

Apesar disso, e por se acreditar nos benefícios da utilização desta ferramenta na sala de aula, considera-se que algumas alterações à forma de registo, análise e discussão do DT poderiam trazer benefícios ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos, senão vejamos.

No que diz respeito à gestão dos comportamentos negativos, acredita-se que a aplicação de sanções a alguns alunos poderia surtir um efeito dissuasor relativamente à repetição das ações. Assim, e tendo em conta o que já foi referido no ponto 6.2.2. do presente relatório, se o grupo de alunos chegasse a um consenso acerca de uma “punição” para os comportamentos que se considerassem não aceitáveis, ou mesmo por terem mais do que uma ocorrência, pensa-se que o DT teria uma maior influência na regulação das atitudes e das relações interpessoais.

Relativamente à ordem de leitura dos registos, e sabendo que a coluna “não gostei” é, normalmente, pequena para a quantidade de entradas semanais, considera-se que se poderia colocar uma nova tira no DT. Desta forma, as participações negativas realizadas pelos alunos não seriam colocadas nas restantes colunas, o que facilitaria a sua leitura, mantendo na discussão a ordem pela qual foram efetuadas.

Por último, crê-se que, os cerca de 50 minutos dedicados aos momentos de balanço semanal e leitura e discussão do DT, são, normalmente, muito curtos para que se possam tirar conclusões dos assuntos tratados. Através da observação de alguns CCE com a turma com a qual decorreu a intervenção, foi possível perceber que grande parte dos registos dos alunos que eram discutidos não ficavam totalmente encerrados, havendo, quase sempre, alguns discentes que não tinham oportunidade de expor as suas opiniões por falta de tempo. Apesar de se compreender que as limitações temporais existem na vida de um professor e de uma turma, considera-se que os períodos dedicados à leitura e discussão do DT são benéficos e positivos, já que é esta “racionalização dos comportamentos que faz com que os alunos se transformem, formando-se uns aos outros” (Serralha, 2009, p. 44).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Agrupamento de Escolas de Odivelas N° 1 (2015). *Projeto Educativo 2014/2018*.

Consultado em

[http://ae1odivelas.pt/images/14-15/projeto\\_educativo\\_14\\_18.pdf](http://ae1odivelas.pt/images/14-15/projeto_educativo_14_18.pdf)

Agrupamento de Escolas de Odivelas N° 1 (s.d.). *Plano Anual de Atividades*.

2014/2015. Consultado em

<http://ae1odivelas.pt/index.php/documentos/organica/atividades-paa-resumo>

Alves, L. (2010). *República e Educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros...* Revista da Faculdade de Letras, 11, 165-180.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação e Comunicação*, 5, 54-76.

Barbeiro, L. (2012). Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico. *Exedra*, 32-45.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994 [1991]). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chica, C. (2001). Por que formular problemas? In Diniz, M. & Smole, K. (Orgs.) *Ler, escrever e resolver problemas. Habilidades básicas para aprender matemática* (151- 170). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.
- Correia, M. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: potencialidades e problemas*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consultada em:  
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6582/1/Versão%20Final%20projeto%20de%20investigação-%20Margarida%20Correia%20D3.pdf>
- Fonseca, T., Matos, F. & Santos, M. (s.d.). Questões e razões - Que se ganha com o Trabalho de Projeto? *Dossier Trabalho de Projeto*, 26-29. Ministério da Educação e Ciência. Consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=179>
- Frantz, W. (2001). *Educação e cooperação: práticas que se relacionam*. *Sociologias*, 3, (6), p. 242-264.
- Garcia, A. (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. *Escola Moderna*, (36), 6-20.
- Mestre, L. (2010). *A investigação-acção e a mudança no Movimento da Escola Moderna: um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação (s.d.). *Programa de Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=48>

Movimento da Escola Moderna (s.d.). Referências históricas. Consultado a 16 de maio de 2015 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas/>

Mota, I., Niza, I. & Segura, J. (2011). Escrita: guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, (11), 77-98.

Pessoa, A. M. (2010). *Reflexão e Acção - Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história*. Noesis, (82), 48-54. Consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=155>

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5, (8), 30-33.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-51.

Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M., J. & Baptista, C., S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel

Valadas, S., T. & Gonçalves, F., R. (s.d). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Universidade do Algarve: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Do ensino à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Horário Semanal da Turma

	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
9h-9h30m	AP	AP	AP	AP	AP
9h30-10h30	ACND Conselho	W. Texto	M	W. Texto	TEA
11h-12h30	Livros e a Leitura	N.O.	M	Ortografia/Gramática	G/OTD
	EM			NO	
14h - 14h45	TEA	TEA	TEA	TEA	E.M.
14h45-15h30	NO	Escrita	N.O.	E.M.	Avaliação PIT
15h30-15h45		C.M./Ortg.	C.M./Ortg.	C.M./Ortg.	Inglês AEC
15h45-16h	Avaliação	Avaliação	Avaliação	Avaliação	
16h30-17h30	Expressões	Inglês	Capoeira	✓ AFD	ACND Conselho

## Anexo B. Planta da sala de aula

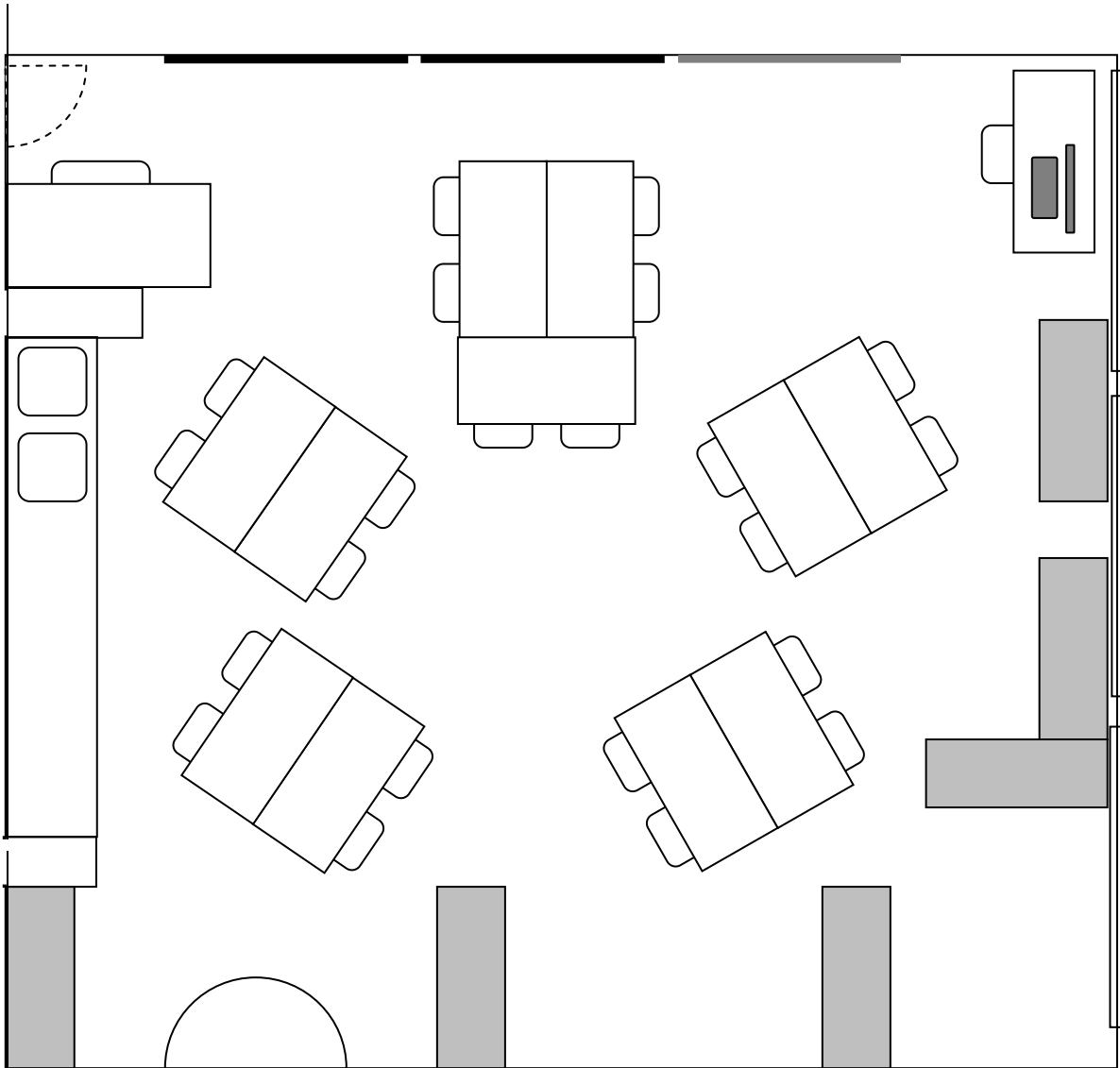






Figura 8. Planta da sala

### Legenda:

-  - quadro interativo
-  - quadro de ardósia
-  - janela
-  - armários e estantes

## Anexo C. Avaliações do 2º período

Notas - 2º período				
Aluno	Matemática	Português	Estudo do Meio	Edu. Cid.
A.R.	3	3	Suficiente	Suficiente
C.M.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
D.C.	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente
E.R.	3	3	Bom	Bom
F.C.	5	5	Muito Bom	Bom
G.R.	4	4	Bom	Suficiente
H.L.	4	4	Bom	Suficiente
I.M.	4	4	Bom	Bom
J.C.	3	3	Bom	Bom
J.F.	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente
L.C.	3	3	Bom	Muito Bom
M.V.	4	3	Suficiente	Suficiente
M.M.	3	3	Suficiente	Suficiente
M.B.	3	4	Bom	Muito Bom
Ma.S.	4	5	Muito Bom	Muito Bom
Me.S.	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom
Mi.S.	3	3	Suficiente	Suficiente
P.P.	4	5	Muito Bom	Suficiente
P.R.	4	4	Bom	Suficiente
R.P.	5	4	Bom	Bom
V.H.	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
W.	3	3	Bom	Suficiente

## Anexo D. Avaliação Diagnóstica de Competências Sociais

	Cumpre as regras da escola	Cumpre as regras da sala	Cooperação com os colegas	Participação na vida da turma	Cumprimento da tarefa	Empenho no trabalho individual
A.R.						
C.M.						
D.C.						
E.R.						
F.C.						
G.R.						
H.L.						
I.M.						
J.C.						
J.F.						
L.C.						
M.V.						
M.M.						
M.B.						
M.S.						
M.S.						
M.S.						
P.P.						
P.R.						
R.P.						
V.H.						
W.						

## Anexo E. Avaliação Diagnóstica de Matemática

	Números e Operações					Tabuada	Geometria e Medida	Resolução de problemas			
	Sentido de número	Cálculo mental	Algoritmos					Organização espacial	Interpretação de problemas	Resolução de problemas	
			+	-	x						/
A.R.											
C.M.											
D.C.											
E.R.											
F.C.											
G.R.											
H.L.											
I.M.											
J.C.											
J.F.											
L.C.											
M.V.											
M.M.											
M.B.											
M.S.											
M.S.											
M.S.											
P.P.											
P.R.											
R.P.											
V.H.											
W. (1)											

(1) O aluno realiza um trabalho diferenciado dos restantes, tendo, por esse motivo, critérios de sucesso diferenciados

## Anexo F. Resultados dos testes de Matemática do 2º período

Notas dos testes de Matemática – fevereiro				
Aluno	1º teste		2º teste	
	Cotação	Nota	Cotação	Nota
A.R.	42	Insuficiente	71.5	Bom
C.M.	48	Insuficiente	60.5	Suficiente
D.C.	32	Insuficiente	55.5	Suficiente
E.R.	42	Insuficiente	59.5	Suficiente
F.C.	83	Bom	73	Bom
G.R.	66	Suficiente	88.3	Bom
H.L.	73	Bom	72	Bom
I.M.	62	Suficiente	75	Bom
J.C.	43	Insuficiente	72.8	Bom
J.F.	42	Insuficiente	65	Suficiente
L.C.	39	Insuficiente	47.3	Insuficiente
M.V.	53	Suficiente	64.8	Suficiente
M.M.	48	Insuficiente	64.5	Suficiente
M.B.	59	Suficiente	64.5	Suficiente
Ma.S.	66	Suficiente	79.5	Bom
Me.S.	37	Insuficiente	64	Suficiente
Mi.S.	42	Insuficiente	65.5	Suficiente
P.P.	78	Bom	68	Suficiente
P.R.	70	Bom	55	Suficiente
R.P.	85	Bom	79.8	Bom
V.H.	49	Insuficiente	61	Suficiente
W.				

## Anexo G. Avaliação Diagnóstica de Português

	Produção de textos		Ortografia	Grafia	Estruturas gramaticais	Leitura	Pontuação
	Coesão	Iniciativa					
A.R.	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde
C.M.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde
D.C.	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde
E.R.	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde
F.C.	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
G.R.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde
H.L.	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
I.M.	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
J.C.	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo
J.F.	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
L.C.	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo
M.V.	Amarelo	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde
M.M.	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde
M.B.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	(1)	Amarelo
M.S.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
M.S.	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde
M.S.	Vermelho	Verde	Amarelo	(2)	Amarelo	Vermelho	Verde
P.P.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
P.R.	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde
R.P.	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
V.H.	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
W. (3)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

(1) Tendo em consideração os problemas de saúde da aluna, que a obrigam a pausas durante a leitura.

(2) O aluno tem diagnóstico relacionado com a motricidade fina.

(3) O aluno realiza um trabalho diferenciado dos restantes, tendo, por esse motivo, critérios de sucesso diferenciados

## Anexo H. Grelha de observação - Competências sociais

	Participa nos momentos em grande grupo	Aguarda a sua vez para falar	Põe a mão no ar para pedir a palavra	Respeita as intervenções dos colegas	Aceita opiniões contrárias à sua	Não mantém conversas paralelas em momentos de trabalho
A.R.						
C.M.						
D.C.						
E.R.						
F.C.						
G.R.						
H.L.						
I.M.						
J.C.						
J.F.						
L.C.						
M.V.						
M.M.						
M.B.						
M,Si.						
M.Se.						
M.So.						
P.P.						
P.R.						
R.P.						
V.H.						
W.						

## Anexo I. Grelha de observação – Tempo de Estudo Autónomo

	Coopera com os colegas	Realiza tarefas relacionadas com os conteúdos nos quais sente mais dificuldade	Pede ajuda quando sente dificuldade	Termina as atividades antes de iniciar novos trabalhos
A.R.	Green	Green	Green	Green
C.M.	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
D.C.	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
E.R.	Green	Yellow	Green	Yellow
F.C.	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
G.R.	Yellow	Yellow	Green	Yellow
H.L.	Green	Green	Green	Yellow
I.M.	Green	Yellow	Green	Yellow
J.C.	Green	Green	Green	Green
J.F.	Yellow	Yellow	Yellow	Red
L.C.	Green	Yellow	Green	Yellow
M.V.	Yellow	Yellow	Yellow	Red
M.M.	Green	Green	Green	Yellow
M.B.	Green	Green	Green	Yellow
M,Si.	Green	Green	Green	Green
M.Se.	Yellow	Green	Green	Yellow
M.So.	Green	Green	Green	Yellow
P.P.	Yellow	Yellow	Green	Yellow
P.R.	Green	Green	Green	Green
R.P.	Yellow	Green	Green	Yellow
V.H.	Yellow	Yellow	Yellow	Red
W.	Green	Green	Green	Yellow

## Anexo J. Grelha de observação – Conselho de Cooperação Educativa

	Participa na avaliação das tarefas dos colegas	Participa na discussão do diário de turma	Participa nos momentos de balanço das atividades semanais
A.R.			
C.M.			
D.C.			
E.R.			
F.C.			
G.R.			
H.L.			
I.M.			
J.C.			
J.F.			
L.C.			
M.V.			
M.M.			
M.B.			
M,Si.			
M.Se.			
M.So.			
P.P.			
P.R.			
R.P.			
V.H.			
W.			

## Anexo K. Grelha de observação – Matemática

	Números e Operações							Geometria e Medida	Resolução de problemas			
	Sentido de número	Cálculo mental	Algoritmos				Tabuada	Números racionais		Organização espacial	Interpretação de problemas	Resolução de problemas
			+	-	x	/		Soma e subtração	Multiplicação			
A.R.												
C.M.												
D.C.												
E.R.												
F.C.												
G.R.												
H.L.												
I.M.												
J.C.												
J.F.												
L.C.												
M.V.												
M.M.												
M.B.												
M,Si.												
M.Se.												
M.So.												
P.P.												
P.R.												
R.P.												
V.H.												
W. (1)												

(1) O aluno realiza um trabalho diferenciado dos restantes, tendo, por esse motivo, critérios de sucesso diferenciados

## Anexo L. Grelha de observação – Português

	Produção de textos		Ortografia	Grafia	Estruturas gramaticais	Leitura	Pontuação
	Coesão	Iniciativa					
A.R.							
C.M.							
D.C.							
E.R.							
F.C.							
G.R.							
H.L.							
I.M.							
J.C.							
J.F.							
L.C.							
M.V.							
M.M.							
M.B.						(1)	
M,Si.							
M.Se.							
M.So.				(2)			
P.P.							
P.R.							
R.P.							
V.H.							
W. (3)							

(1) Tendo em consideração os problemas de saúde da aluna, que a obrigam a pausas durante a leitura.

(2) O aluno tem problemas de motricidade fina diagnosticados.

(3) O aluno realiza um trabalho diferenciado dos restantes, tendo, por esse motivo, critérios de sucesso diferenciados

## Anexo M. Classificações no teste de Matemática

Notas do teste de Matemática – maio		
Aluno	Cotação	Nota
A.R.	73.5	Bom
C.M.	56	Suficiente
D.C.	34.5	Insuficiente
E.R.	50.5	Suficiente
F.C.	73	Bom
G.R.	70	Bom
H.L.	62	Suficiente
I.M.	64.5	Suficiente
J.C.	43	Insuficiente
J.F.	55.5	Suficiente
L.C.	46.5	Insuficiente
M.V.	43.5	Insuficiente
M.M.	37	Insuficiente
M.B.	66.5	Suficiente
Ma.S.	52	Suficiente
Me.S.	61	Suficiente
Mi.S.	74.5	Bom
P.P.	81	Bom
P.R.	60	Suficiente
R.P.	66	Suficiente
V.H.	45.5	Insuficiente
W.	66	Suficiente

## Anexo N. Classificações no teste de Português

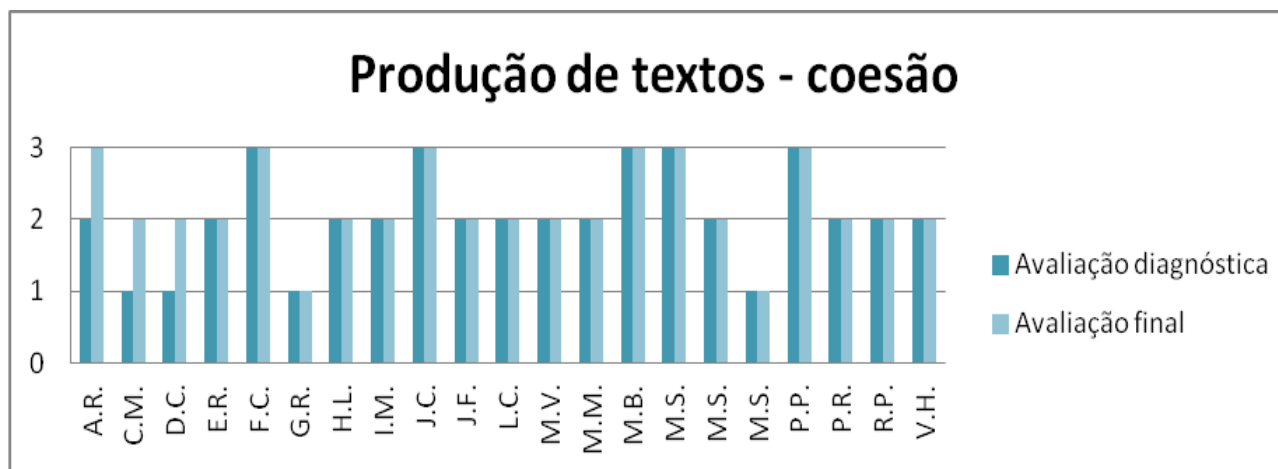
Notas do teste de Português – maio		
Aluno	Cotação	Nota
A.R.	77.5	Bom
C.M.	50.5	Suficiente
D.C.	62.3	Suficiente
E.R.	51.7	Suficiente
F.C.	76.95	Bom
G.R.	64	Suficiente
H.L.	70	Bom
I.M.	59	Suficiente
J.C.	51.5	Suficiente
J.F.	80.2	Bom
L.C.	56	Suficiente
M.V.	60.2	Suficiente
M.M.	62.2	Suficiente
M.B.	80	Bom
Ma.S.	80.5	Bom
Me.S.	71	Bom
Mi.S.	77	Bom
P.P.	89.2	Bom
P.R.	52.5	Suficiente
R.P.	69.3	Suficiente
V.H.	60.7	Suficiente
W.	73.5	Bom

## Anexo O. Avaliações do 3º período

Notas - 3º período				
Aluno	Matemática	Português	Estudo do Meio	Situação
A.R.	4	4	Bom	Aprovado
E.R.	-	-	Bom	Reprovado
F.C.	4	4	Muito Bom	Aprovado
G.R.	4	4	Bom	Aprovado
H.L.	4	4	Bom	Aprovado
I.M.	4	4	Bom	Aprovado
J.C.	3	3	Bom	Aprovado
L.C.	3	3	Bom	Aprovado
M.V.	3	4	Suficiente	Aprovado
M.M.	-	-	Suficiente	Reprovado
M.B.	4	4	Bom	Aprovado
Ma.S.	4	5	Muito Bom	Aprovado
Mi.S.	3	4	Suficiente	Aprovado
P.P.	5	5	Muito Bom	Aprovado
P.R.	4	4	Bom	Aprovado
R.P.	4	4	Muito Bom	Aprovado
W.	4	4	Bom	Aprovado

Nota: informação relativa aos alunos matriculados no 4º ano.

## Anexo P. Avaliação da produção de textos

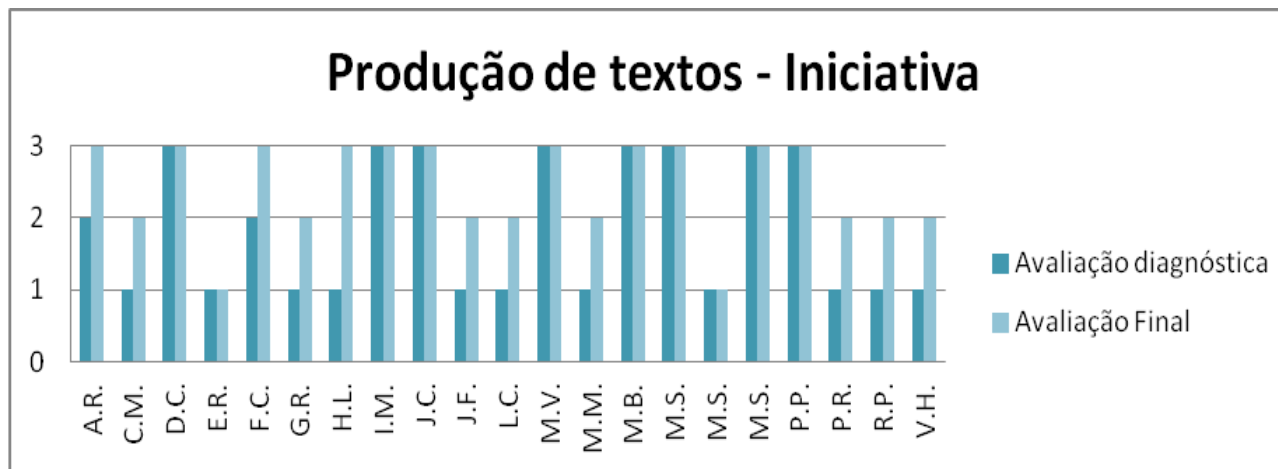


Legenda:

1 – Insuficiente

2 – Suficiente

3 - Bom



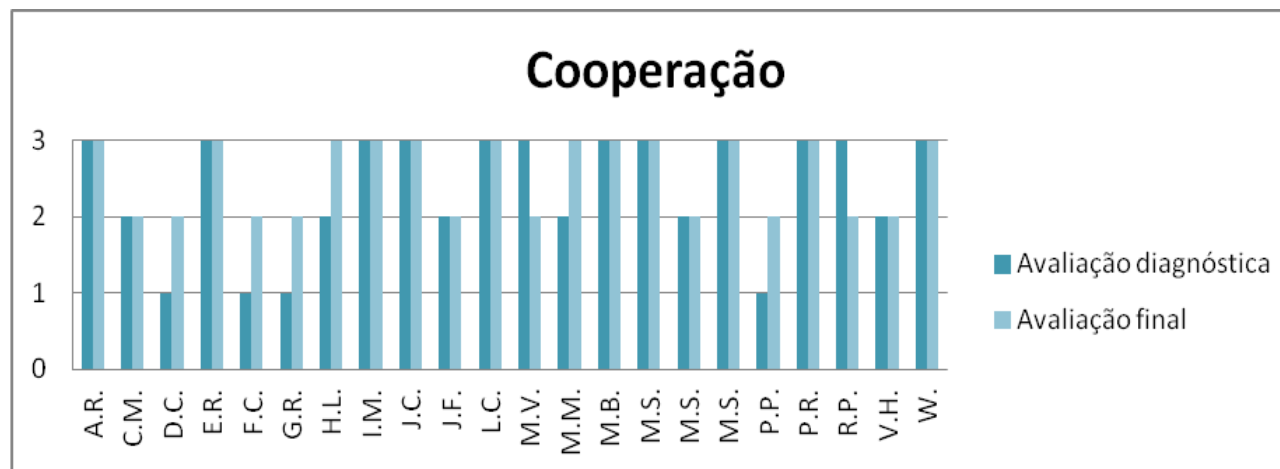
Legenda

1 – Não

2 – Às vezes

3 - Sim

## Anexo Q. Avaliação da cooperação



Legenda:

1 – Nunca

2 – Às vezes

3 - Sempre

## Anexo R. Guião da entrevista semiestruturada

(Adaptado de Estrela, A (1986) 2ª Ed. Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores. Lisboa: INIC)

Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer uma forma de implementação do Diário de Turma com um grupo de 1º ciclo</li> <li>- Conhecer o momento de discussão e análise do DT</li> <li>- Conhecer o papel desempenhado pelo professor nos momentos de análise e discussão do DT</li> <li>- Conhecer a relação entre o desenvolvimento de competências sociais dos alunos e a implementação do DT</li> </ul>
------------------	---

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Perguntas
a. <i>Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado</i>	→ Legitimar entrevista	a
	→ Motivar entrevistado	o
b. <i>Implementação do Diário de Turma</i>	→ Conhecer a forma de implementação do DT com a turma em questão	• Indicar ao entrevistado em linhas gerais o trabalho de investigação
		• Pedir a ajuda do entrevistado
c. <i>A discussão do</i>	→ Perceber	• Colocar o entrevistado na situação de membro da investigação
		• Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados
		• Solicitar a autorização para a gravação da entrevista
		• Quem decidiu as colunas presentes no DT?
		• Como se iniciou a sua implementação?
		• Porque foi implementado?
		• Qual o papel do professor no início da sua implementação?
		• Qual a coluna que tem mais

<i>Diário de Turma</i>	<p>funcionamento do momento de discussão do DT</p> <p>→ Conhecer o papel desempenhado pelo professor</p> <p>→ Conhecer a natureza da maioria dos registos efetuados pelos alunos no DT</p>	<p>entradas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a natureza da maioria dos registos dos alunos?</li> <li>• Quais os alunos mais participativos nos momentos de discussão? São aqueles que mais escrevem no DT ao longo da semana?</li> <li>• Qual o género de sanções aplicadas aos alunos que têm comportamentos desadequados?</li> <li>• Os alunos costumam repetir ações que já foram discutidas?</li> <li>• Como reagem os colegas quando isso acontece?</li> <li>• Qual o papel do professor no momento de discussão do DT?</li> <li>• Como pode o professor ajudar os alunos menos participativos na discussão do DT?</li> </ul>
<i>d. Impacto do Diário de Turma na formação pessoal</i>	<p>→ Conhecer a relação entre o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a discussão do DT</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as competências sociais que pensa serem desenvolvidas através do DT?</li> <li>• Considera que a implementação do DT traz consequências para o comportamento dos alunos?</li> <li>• E para as aprendizagens?</li> </ul>

## **Anexo S. Transcrição da entrevista P1**

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

**Identificação:** P1

**Data:** 28 de maio de 2015

**Hora:** 13h40 – 13h52

**Duração:** 12 minutos e 42 segundos

**Local:** Sala de Trabalho dos professores

**Nome:** P1    **Idade:** 41 anos.

**Sexo:** Feminino

#### **a. Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado**

O presente trabalho de investigação intitula-se “O Diário de Turma no 4º ano de escolaridade”. Insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo compreender as competências pessoais e sociais desenvolvidas através da utilização do Diário de Turma.

Para o efeito, será necessário ter como participantes neste estudo professores que façam uso do Diário de Turma com os seus grupos de alunos.

A sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sem ela o mesmo não seria possível.

Os resultados desta investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2015.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor compreender e captar os factos narrados, isto se não tiver nada a objetar.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

## **b. Implementação do Diário de Turma**

Tendo em conta a experiência com outros grupos, quem é que decide as colunas que constituem o Diário de Turma?

Pois, nesta turma já estavam definidas as colunas. Quando eu cheguei o Diário de Turma já tinha aquela estrutura, mas normalmente é uma coisa combinada com eles anteriormente. É combinada com a turma, embora tenha aquelas estruturas mais ou menos fixas. Mas às vezes em vez de ter “sugestões” tem escrito “projetos”, ou às vezes em vez de ter “notícias” tem “queremos fazer”. Portanto, não é muito rígido, depende um bocadinho daquilo que se combina de início com a turma. Com esta turma quando eu cheguei já tinha aquela estrutura assim definida e pronto, acho que foi combinado com eles. Por acaso não sei como é que foi o anterior.

Porque é que é implementado o Diário de Turma?

Ah bom, para além de ser um bom “muro de lamentações”, portanto que eles chegam ali e serve assim um bocadinho como “desabafador”, eu acho que ampara ali um bocado aqueles conflitos e ajuda a desabafar e ajuda a exteriorizar às vezes algumas coisas que, quando se passam para o papel, a pessoa alivia e liberta. Portanto na parte dos conflitos. Eu acho que é muito bom em termos de organização do trabalho, porque permite estabelecer alguma agenda do que é que se pode vir a fazer, nomeadamente em termos de projetos, coisas que se querem vir a trabalhar, assuntos que se querem vir a debater. E depois acho que é bom porque permite aquela avaliação reguladora de como é que as semanas vão correndo. A unidade da semana é muito importante no 1º ciclo, não é? Tudo funciona em termos semanais, não é? E o ser avaliado ao fim da semana permite fazer um bocadinho o balanço do que é que foi o trabalho ao longo daquela semana, porque é um bocadinho visto na perspetiva de que o trabalho inclui tudo, inclui também os momentos sociais, em que eles se relacionam. Tudo isso condiciona depois o trabalho efetivo na sala, então é um bocadinho, eu acho que é um elemento regulador fundamental para que a turma se consiga também autorregular e perceber o que é que está a correr bem, o que é que não está a correr bem. E no fundo o grupo dá depois uma resposta a cada situação individual, posicionando-se face a essa situação. E a posição do grupo em relação ao resto é muito importante para que haja a criação daquela identidade de grupo que é

fundamental para que depois o trabalho aconteça e as aprendizagens aconteçam de forma cooperativa.

#### E como se inicia a implementação?

Normalmente até surge porque no primeiro dia de aulas há sempre um conflito (risos). Portanto é uma coisa que aparece logo no primeiro dia de aulas de um grupo, seja do 1º ano seja qual for o ano que se agarre. Mas normalmente surge como resposta a um conflito, ou seja, surge no sentido de: “olha, estes conflitos não podemos estar, a não ser que seja uma coisa muito urgente, não é?, não convém estar a interromper sempre o trabalho para fazer isso, vamos registando aqui os problemas que acontecem, quando surge uma ideia para ir fazer um projeto também se regista no diário de turma, quando há progressos que são de assinalar também se regista no “gostei” por exemplo.” E depois ele vai surgindo um bocadinho das necessidades do grupo, como resposta às necessidades do grupo para depois criar um momento, em que no fundo aquilo depois funciona assim um bocadinho como agenda de ponto da ordem de trabalhos de uma reunião, que depois acontece semanalmente, o Conselho. E no fundo aquilo são ideias que se vão registando ao longo da semana para depois se discutir num momento que é próprio para discutir tudo isso.

#### Qual o papel do professor no momento inicial da implementação?

O professor é que traz a informação de como é que isto se faz, os alunos não têm nenhuma forma espontânea de criar um diário de turma. O professor introduz este instrumento, indica as funções que o instrumento tem na turma e sobretudo participa nele como se de um aluno se tratasse, ou seja, a participação do professor na dinâmica do diário de turma determina a maneira como ele depois vai ser usado pelos alunos. Ou seja, isto é a minha posição claro, mas se o professor criar o diário de turma e não participar nele, não escrever, não registar quer nas coisas boas, quer nas coisas menos boas, que nas sugestões, eles não sentem que há um modelo que faça isso e portanto também dificilmente o usam nesse sentido. Se o professor quer que eles realmente deem uso e deem uso às diferentes colunas, muitas vezes dizem que o “não gostei” é a coluna que tem mais incidências, pois mas se calhar também acontece muitas vezes em momentos de fúria escrever mais no “não gostei”, não é? Nós, professores. Então, também acho que está um bocadinho ligado com a atitude do

professor. Portanto, eu acho que é determinante, por isso o uso que se faz é o uso que o professor quer que se faça, mesmo que seja inconsciente.

### **c. A discussão do Diário de Turma**

#### Neste momento, e com este grupo, qual a coluna com mais entradas?

Pois, eu não faço ideia, mas acho que o “não gostei” tem sempre muitas participações, não é? E este grupo é muito heterogêneo, tem muita diversidade de interesses e chocam muitas vezes e, portanto, se calhar o “não gostei” tem sempre muitas, mas o “gostei” também tem muitas entradas, também tem muitas. Nunca contabilizei isso, é engraçado, por acaso acho que pode ser uma contabilidade engraçada. Mas acho que serve muito, e acontece muitas vezes no momento de discussão, quando estamos no ponto de ordem de trabalhos do Conselho em que é para discutir o Diário de Turma, muitas vezes eles dizem: “ah, isso já está discutido”, portanto já teve o efeito que era desejado, muitas vezes.

#### Qual a natureza da maioria dos registos?

Pois, eu acho que, não sei se não respondi à pergunta anteriormente, mas eu acho que esta questão de servir como ponto para registar situações que aconteceram e que no fundo depois já não precisam de ser debatidas porque o facto de ter sido escrito já aligeirou e já as tornou mais fáceis de resolver. Também há muitas vezes sentimentos deles próprios, que não estão bem, e quando não se sentem bem usam o diário de turma como forma de expressar o que estão a sentir, portanto, pode ser relativo aos outros, mas também pode ser uma forma de expressar sentimentos que eles estão a viver naquela altura.

#### Há alunos mais participativos nos momentos de discussão do que outros?

Como em tudo na sala de aula. Há sempre alunos mais participativos e no Diário de Turma nem sempre os que são mais participativos na sala de aula são aqueles que mais participam no Diário de Turma, mas há uns que participam mais no Diário de Turma e usam mais o Diário de Turma. Tem um bocadinho também a ver com a personalidade de cada um, acho eu. Mas alunos que normalmente até nem participam muito no coletivo, estou-me a lembrar da M.B. que pede o Diário de Turma quando

quer escrever alguma coisa e quando sente, portanto ela sente que aquilo é um instrumento que funciona, que existe e que está ao serviço da sala e se quer fazer qualquer coisa ou queixar-se de alguma coisa ou ter um desabafo, pede o Diário de Turma e pede para registar.

Há alguma relação entre os alunos que participam na discussão e aqueles que escrevem?

Sim, mas também há muitos que comentam e nem por isso escrevem muito. Por exemplo, estou a pensar no A, que tem sempre uma posição muito assertiva e é muito balizador das atitudes dos colegas e funciona um bocadinho como alicerce de equilíbrio da turma, e no entanto não é um aluno que escreva muito no diário de turma.

Há algum tipo de sanções aplicadas?

Pois, o Diário de Turma também logo no início ajuda a construir as regras de funcionamento da sala de aula, e eu acho que a sanção que pode acontecer é eles lembrarem a regra que não estão a cumprir, portanto eu acho que serve um bocadinho como elemento para recordar essas regras. Não é sanção no sentido de ter uma penalização ou ter um castigo, não é esse o objetivo, é mais alertar para as regras de funcionamento que estão a ser quebradas e portanto têm de estar conscientes porque nós próprios, adultos, muitas vezes não cumprimos as regras, não é? Do código civil.. (risos). E isto aqui é um bocadinho à medida da nossa sociedade, não é? A existência destas regras. E o Diário de Turma funciona como um alerta e um chamar à atenção e sim, se for preciso escrevem as regras que não estão a cumprir, e é essa a sanção entre aspas que têm.

Os alunos costumam repetir ações que já foram discutidas anteriormente?

Sim, porque normalmente o que acontece com uns acaba por acontecer novamente com outros, portanto a situação acaba por se repetir e acabamos por discutir e às vezes são situações que já aconteceram e que são discutidas naquele momento, mas acho que também faz parte da vida da turma.

E quando isso acontece qual é a reação dos colegas?

Eu acho que eles são sempre muito... aceitam todas... não sentem que aquilo já foi discutido, sentem que agora é o caso do fulano tal, do y e do x e portanto, mesmo que tenha passado já com o z e com o a, aquilo é a situação própria daqueles alunos e a discussão remete para aqueles alunos, portanto é importante discutir também naquele momento. Também acontece por vezes que o tempo para discutir não permite e uma das coisas que nós costumamos dizer é: “olha, se então a tua situação que colocas aqui é importante para ser discutida volta a escrever no Diário de Turma da próxima semana porque vamos tentar discutir nessa semana.”

#### Que papel é que o professor deve ter no momento de discussão?

O professor, no meu ponto de vista, faz parte da turma, não se pode demitir da sua função em nenhum momento na sala de aula, portanto, não está à margem, nem deve estar fora do Conselho. O professor é um elemento do Conselho e eu, como professora indisciplinada que às vezes até nem peço a palavra e não consigo resistir e faço uma intervenção às vezes fora de tempo, e portanto uso um bocadinho o meu poder de forma errada, mas sinto isso. Sinto que, embora o presidente e o secretário tenham muita autonomia e consigam, por exemplo nesta altura do 4º ano já fazem uma gestão do Conselho quase autónoma e não seria muito necessária a intervenção direta do professor, mas o professor é um elemento tão importante como qualquer outro e, portanto, tem de estar lá e é fundamental que ajude, quer até para gerir o tempo, não é?, porque eles não têm muita noção de quanto tempo é que têm e acabam por se estender às vezes nas intervenções, mas é fundamental, não se pode demitir, como não se pode demitir de qualquer outro papel na sala de aula.

#### Há alguma maneira de o professor ajudar os alunos menos participativos no momento de discussão?

Quer dizer, se disser respeito a situações de aprendizagem, por exemplo, nomeadamente a escolha de temas de projetos, se houver alguém que não tem um projeto e que por exemplo possa ser interessante e está sem projeto, pode ser uma forma de chamar: “olha, quem é que quer participar?” E o professor aí pode chamar e pedir a intervenção dos que realmente são mais passivos, pode ter esse papel.

#### **d. Impacto das experiências vividas no contexto do Diário de Turma e do Conselho de Cooperação na formação pessoal dos alunos**

Qual o impacto das experiências vividas pelos alunos no contexto do DT e do CC para desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos?

Pois, eu não consigo dizer-te isso de uma forma muito... Não posso dizer: isso é determinante. Que era o que me apetecia dizer, mas de facto percebemos que é um bom instrumento e que conduz a que eles vão construindo de forma gradual o saber estar, o saber conviver com os outros, o aprender em cooperação, o viver em conjunto, não é? E acho que é um elemento fundamental. Não tenho dados quantitativos exatos que permitem dizer, não isto acontece de facto assim, mas eu acho que tem esse papel.

As experiências deste contexto trazem consequências para o comportamento?

Trazem sempre, e até para a forma de estar na sala de aula porque é um motor do trabalho na sala de aula, não é um motor só de gestão de conflitos nem só de gestão de... portanto, a participação e a comunicação... aquilo é um momento de comunicação privilegiado, portanto vai influenciar depois todo o trabalho, e a forma de estar no trabalho, e a forma como... eles sentem que pertencendo a um grupo têm uma postura que têm que ter, e o Conselho e a discussão do diário de turma ajudam a construir o que é que se pretende que seja essa participação e a maneira como eles podem participar, portanto vão afinando, vão regulando essa participação.

E em relação à aprendizagem dos conteúdos programáticos, considera que há uma consequência dos momentos de discussão do diário de turma?

Pois, faz parte como todos os outros instrumentos, está integrado. Portanto, não é uma coisa à parte das aprendizagens, faz parte das aprendizagens curriculares, está lá incluído.

## **Anexo T. Transcrição da entrevista P2**

### **PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

**Identificação:** P2

**Data:** 28 de maio de 2015

**Hora:** 13h16 – 13h23

**Duração:** 6 minutos e 7 segundos

**Local:** Sala de Trabalho dos professores

**Nome:** P2    **Idade:** 36 anos.

**Sexo:** Feminino

#### **a. Legitimação da entrevista e garantia da motivação do entrevistado**

O presente trabalho de investigação intitula-se “O Diário de Turma no 4º ano de escolaridade”. Insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo compreender as competências pessoais e sociais desenvolvidas através da utilização do Diário de Turma.

Para o efeito, será necessário ter como participantes neste estudo professores que façam uso do Diário de Turma com os seus grupos de alunos.

A sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sem ela o mesmo não seria possível.

Os resultados desta investigação, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2015.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor compreender e captar os factos narrados, isto se não tiver nada a objetar.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

## **b. Implementação do Diário de Turma**

### Quem decidiu as colunas presentes no Diário de Turma?

Quem é que decidiu? Já foi no 2º ano, foi feito em coletivo, já tivemos muitas alterações, já tivemos colunas do tipo perguntas, mas começou tudo só com “gosto” e “não gosto” e depois fomos alterando e modificando e ficaram estas.

### E como se iniciou a implementação?

Do diário de turma? Foi uma rotina que eu implementei, expliquei-lhes para que é que servia e começamos a usar.

### Qual o papel do professor no início da implementação do diário de turma?

Primeiro, tem que explicar para que é que aquele instrumento serve e depois tem que, eu já apanhei a turma no 2º ano, pronto, quem não conseguia escrever pedia ajuda, portanto ou era o professor que oferecia ajuda ou era um colega, pronto, mas tem de estar sempre a monitorizar, tem que incentivá-los sempre para ir lá, qualquer coisa “vai lá”. Inicialmente lembro-me que havia sempre muitos “não gosto”, “não gosto”, “não gosto”. Era tudo “não gosto”. E então quando era o Conselho a gente refletia sempre um bocadinho sobre isso. “Então mas de que é que vocês gostaram esta semana? Então porque é que não puseram cá?” Púnhamos na ata e depois começou a surgir as outras colunas. Tens de andar sempre a controlar de modo a que eles percebam o instrumento e para que é que aquele instrumento serve.

## **c. A discussão do Diário de Turma**

### Neste momento, qual a coluna que tem mais entradas?

É o “não gosto”.

### Qual a natureza dos registos dos alunos?

Normalmente, é sempre atitudes dos colegas, falam sempre de coisas que não gostaram nos colegas, sempre.

Há alunos mais participativos do que outros?

Não, não, acho que toda a gente participa. Nunca fiz essa contagem, mas eu acho que todos participam.

Aqueles que mais participam na discussão são também aqueles que mais escrevem?

Para mim, não está relacionado. Para mim, todos eles participam.

Há algum tipo de sanções aplicadas aos alunos que têm comportamentos menos positivos?

Não. Inicialmente, quando eu comecei a fazer o diário de turma, o meu diário de turma e os conselhos eram uma instância de punição, aquilo sempre que havia um mau comportamento fazíamos uma regra, fazíamos um castigo, até que eu percebi que não podia ser assim, portanto, as competências têm de ser adquiridas ao longo do tempo senão não ficam lá. Portanto, eu comecei a discutir e verifiquei, e tenho verificado isso, que ao longo do tempo eles vão adquirindo pela conversa, mais pelo que eles ouvem dos colegas. Eles têm mais atenção ao que os colegas dizem do que ao professor. Mas eu comecei como uma instância de verdadeira punição. Aquilo era horrível! Um conselho demorava para aí três horas. Era horrível! Pronto, é uma aprendizagem.

Os alunos costumam repetir ações que já foram discutidas?

Não, não costumam. Quer dizer, há sempre aquelas que vão ficando. Não sei se já reparaste: “já está resolvido..., isso já está resolvido”. Pronto, eles já se apropriaram.

No momento da discussão, qual é o papel que o professor deve ter?

Eu acho que o professor tem que estar à parte. Acho que o professor tem que ser interveniente no Conselho tal como se fosse um aluno. Às vezes o professor, quando há aquele presidente ou secretário que não consegue concluir o tema tem que chamar à atenção: “olha, isto é para encerrar”. Mas o professor tem de ser um membro do conselho, não o detentor do poder.

Quando há alunos menos participativos no momento de discussão, como é que o professor pode ajudar à participação?

Pode pedir ao presidente e ao secretário que peçam a palavra deles, e se calhar também, se eles são menos participativos no momento da discussão é porque

também não participam no diário de turma, provavelmente. Incentivá-los a ir ao diário de turma. Mas eu acho que na minha turma isso não acontece, por isso é que não consigo muito... nunca refleti assim muito sobre isso.

#### **d. Impacto das experiências vividas no contexto do Diário de Turma e do CC na formação pessoal dos alunos**

Qual o impacto das experiências vividas pelos alunos no contexto do DT e do CC para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos?

É assim, eu acho que o momento do conselho e discussão do diário, o conselho em si, faz com que eles adquiram uma postura perante o outro, vai ajudar muito na cooperação, respeitem-se mais uns aos outros e consigam mais falar do que agir. Claro que há sempre aqueles que são mais impulsivos, no caso do G. ainda não consegui...pronto, está melhor. Quando ele chegou era um caos, está melhor. Mas os miúdos ao longo do tempo vão adquirindo estas competências, de estar com os outros, de se relacionar com os outros, de saber ouvir, que eles não sabiam. Saber ouvir, saber pedir a palavra, argumentar, portanto, é um conjunto de competências de saber estar com o outro e que nós conseguimos adquirir ao longo do tempo.

Há consequências no comportamento?

Sem dúvida, sem dúvida, na maneira de estar, tudo!

E na aprendizagem de conteúdos?

Na aprendizagem também, porque nós valorizamos muito o trabalho em cooperação, e para cooperar tens de saber ouvir, tens de respeitar a opinião do outro, tens que partilhar, portanto isto são tudo competências sociais que depois vão influenciar na aprendizagem. Principalmente na parte da ajuda, da cooperação.

## Anexo U. Análise de conteúdo da entrevista ao P1

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freqs.
<b>Implementação do Diário de Turma</b>	Estrutura do DT	Seguiu estrutura existente	De outro professor	(...) Quando eu cheguei o Diário de Turma já tinha aquela estrutura	1
		Decidiu em colaboração	Com alunos	(...) é uma coisa combinada eles (com os alunos) anteriormente. É combinada com a turma, embora tenha aquelas estruturas mais ou menos fixas  (...) não é muito rígido, depende um bocadinho daquilo que se combina de início com a turma	2
		Gestão dos conflitos	Desabafar	(...) eles chegam ali e serve assim um bocadinho como “desabafador”, eu acho que ampara ali um bocado aqueles conflitos e ajuda a desabafar e ajuda a exteriorizar às vezes	1

	Objetivos da implementação do DT		algumas coisas que, quando se passam para o papel, a pessoa alivia e liberta.	
		Tomada de posição em relação às situações	(...) o grupo dá depois uma resposta a cada situação individual, posicionando-se face a essa situação.	2
			(...) a posição do grupo em relação ao resto é muito importante para que haja a criação daquela identidade de grupo que é fundamental para que depois o trabalho aconteça e as aprendizagens aconteçam de forma cooperativa.	
Organização do trabalho		(...) permite estabelecer alguma agenda do que é que se pode vir a fazer, nomeadamente em termos de projetos, coisas que se querem vir a trabalhar, assuntos que se	1	

				querem vir a debater.	
		Avaliação	Do trabalho	(...) acho que é bom porque permite aquela avaliação reguladora de como é que as semanas vão correndo.	1
			Da semana	(...) ser avaliado ao fim da semana permite fazer um bocadinho o balanço do que é que foi o trabalho ao longo daquela semana, porque é um bocadinho visto na perspetiva de que o trabalho inclui tudo, inclui também os momentos sociais, em que eles se relacionam.	1
		Regulação	Da vida da turma	(...) é um elemento regulador fundamental para que a turma se consiga também autorregular e perceber o que é que está a correr bem, o que é que não está a correr bem.	1
	Início da implementação	Surgimento	Das necessidades da turma	(...) normalmente surge como resposta	

			a um conflito	2
			(...) vai surgindo um bocadinho das necessidades do grupo	
Papel do professor no início da implementação	Apresentação do instrumento	Introdução	(...) introduz este instrumento	1
		Apresentação	(...) traz a informação de como é que isto se faz	2
	(...) indica as funções que o instrumento tem na turma			
	Participação	Como um aluno	(...) participa nele como se de um aluno se tratasse	1
		Como modelo	(...) a participação do professor na dinâmica do diário de turma determina a maneira como ele depois vai ser usado pelos alunos	2
			(...) o uso que se faz é o uso que o professor quer que se faça, mesmo que seja inconsciente.	
		Coluna com mais entradas	(...) acho que o “não gostei” tem sempre muitas participações	1
		Natureza das entradas	(...) há muitas vezes	

Discussão do Diário de Turma	Participação	Registos		sentimentos deles próprios	3
				(...) pode ser relativo aos outros	
				(...) sentimentos que eles estão a viver naquela altura.	
	Discussão		Alunos	(...) nem sempre os que são mais participativos na sala de aula são aqueles que mais participam no Diário de Turma	2
				(...) há uns que participam mais no Diário de Turma e usam mais o Diário de Turma	
	Discussão		Professor	(...) não está à margem, nem deve estar fora do Conselho.	5
(...) é um elemento do Conselho					
(...) o professor é um elemento tão importante como qualquer outro					
(...) é fundamental que ajude, até para gerir o tempo					
(...) pode chamar e pedir a intervenção					

			dos que realmente são mais passivos	
		Relação entre os que escrevem e os que discutem	(...) Sim, mas também há muitos que comentam e nem por isso escrevem muito.	1
	Ações	Repetição	(...) normalmente o que acontece com uns acaba por acontecer novamente com outros (...) situações que já aconteceram e que são discutidas naquele momento (...) não sentem que aquilo já foi discutido, sentem que agora é o caso do fulano tal, do y e do x e portanto, mesmo que tenha passado já com o z e com o a	3
		Sanções	(...) a sanção que pode acontecer é eles lembrarem a regra que não estão a cumprir (...) Não é sanção no sentido de ter uma penalização ou ter um castigo	3

				(...) se for preciso escrevem as regras que não estão a cumprir, e é essa a sanção entre aspas que têm.	
<b>Impacto das experiências vividas no contexto do Diário de Turma e do Conselho de Cooperação na formação pessoal dos alunos</b>	Consequências	Alunos	Competências sociais	(...) percecionamos que é um bom instrumento e que conduz a que eles vão construindo de forma gradual o saber estar, o saber conviver com os outros, o aprender em cooperação, o viver em conjunto	2
				(...) acho que é um elemento fundamental	
			Comportamento	(...) Trazem sempre, e até para a forma de estar na sala de aula	2
(...) é um motor do trabalho na sala de aula					
			Aquisição de conteúdos	(...) não é uma coisa à parte das aprendizagens, faz parte das aprendizagens curriculares	1

## Anexo V. Análise de conteúdo da entrevista ao P2

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freqs.
Implementação do Diário de Turma	Estrutura do DT	Decidiu colaboração em	Com alunos	(...) foi feito em coletivo	3
				(...) já tivemos muitas alterações	
				(...) fomos alterando e modificando e ficaram estas.	
	Início da implementação	Surgimento	Opção do professor	(...) Foi uma rotina que eu implementei	1
	Papel do professor no início da implementação	Apresentação do instrumento	Funcionalidades	(...) tem que explicar para que é que aquele instrumento serve	2
				(...) eles percebiam o instrumento e para que é que aquele instrumento serve	
			Monitorização	(...) tem de estar sempre a monitorizar	1
	Utilização	Incentivo	(...) tem que incentivá-los sempre para ir lá	1	
	Registos	Coluna com mais entradas	(...)É o “não gosto”.	1	
		Natureza das entradas	(...) é sempre atitudes dos colegas,	1	

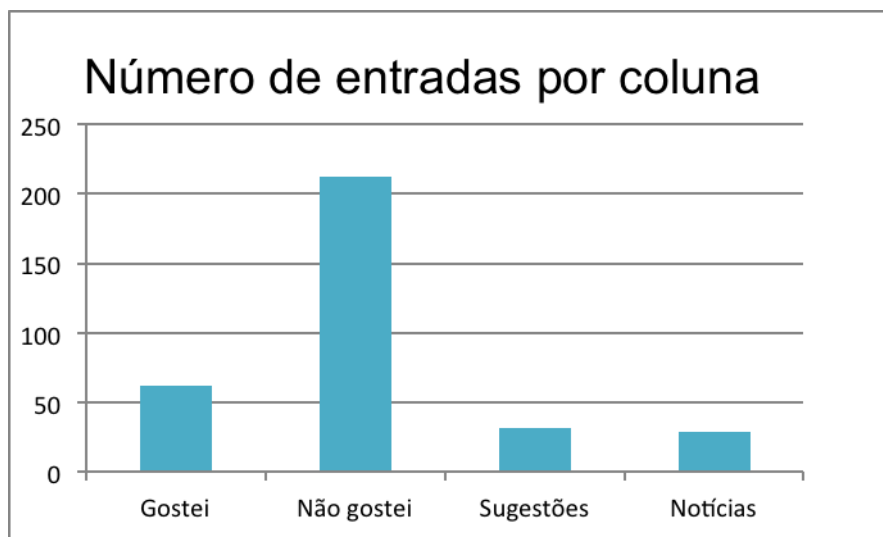
	Participação			falam sempre de coisas que não gostaram nos colegas, sempre.	
		Discussão	Alunos	(...) acho que toda a gente participa	2
				(...) eu acho que todos participam.	
			Professor	(...) o professor tem que estar à parte	3
				(...) o professor tem que ser interveniente no Conselho tal como se fosse um aluno	
		(...)o professor tem de ser um membro do conselho, não o detentor do poder			
			Relação entre os que escrevem e os que discutem	(...)Para mim, todos eles participam	1
		Ações	Repetição	(...) não costumam	2
				(...) há sempre aquelas que vão ficando	
			Sanções	(...) Não	2
(...)eles vão adquirindo pela conversa, mais pelo que eles ouvem dos colegas					

<b>Impacto das experiências vividas no contexto do Diário de Turma e do Conselho de Cooperação na formação pessoal dos alunos</b>	Consequências	Alunos	Competências sociais	(...)faz com que eles adquiram uma postura perante o outro, vai ajudar muito na cooperação, respeitem-se mais uns aos outros e consigam mais falar do que agir.	3
				(...) ao longo do tempo vão adquirindo estas competências, de estar com os outros, de se relacionar com os outros, de saber ouvir, que eles não sabiam	
				(...) é um conjunto de competências de saber estar com o outro e que nós conseguimos adquirir ao longo do tempo.	
			Comportamento	(...) Sem dúvida, sem dúvida, na maneira de estar, tudo	1
			Aquisição de conteúdos	(...) Na aprendizagem também (...)competências sociais que depois vão influenciar na aprendizagem	3

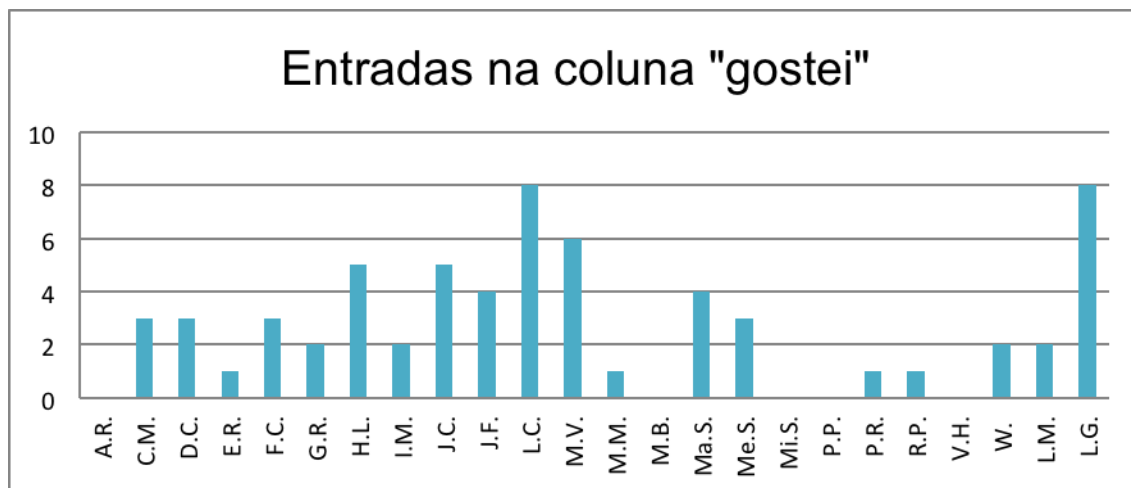
				(...) Principalmente na parte da ajuda, da cooperação	
--	--	--	--	---	--



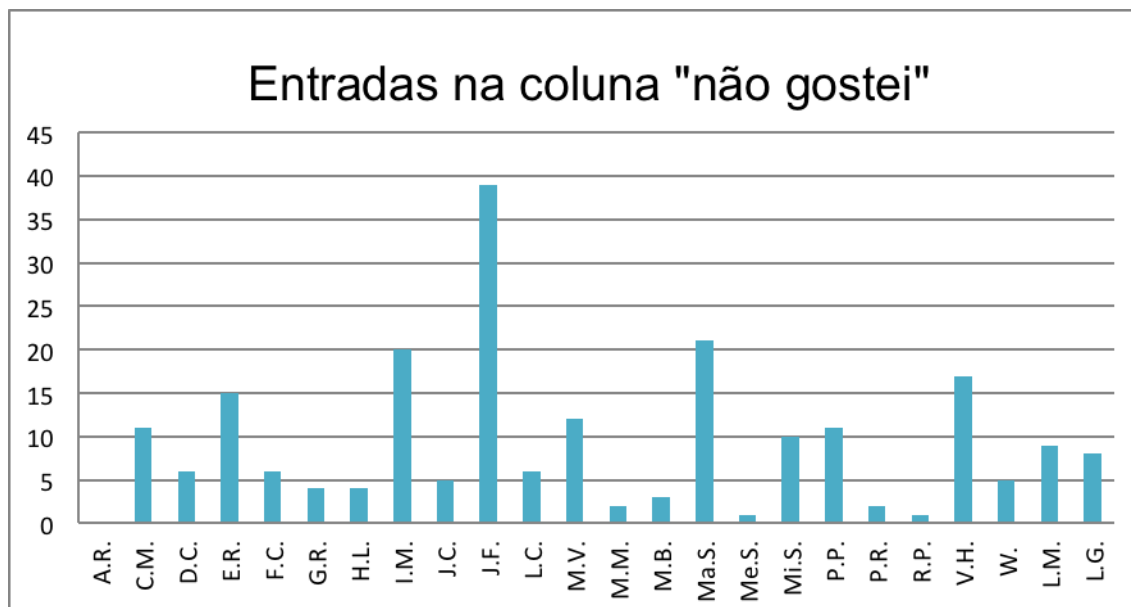
## Anexo X. Gráfico – Número de entradas por coluna



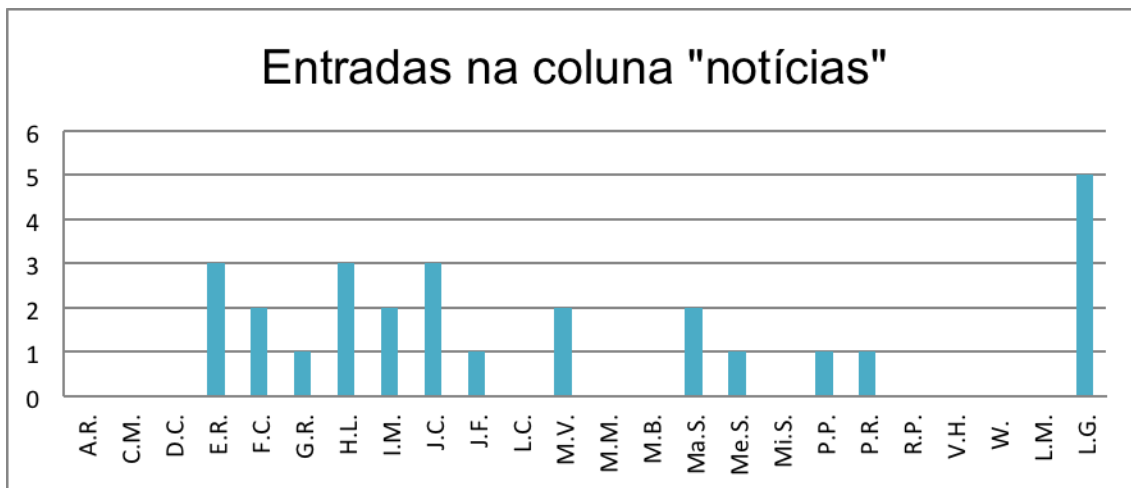
## Anexo Y. Gráfico – Entradas na coluna “gostei”



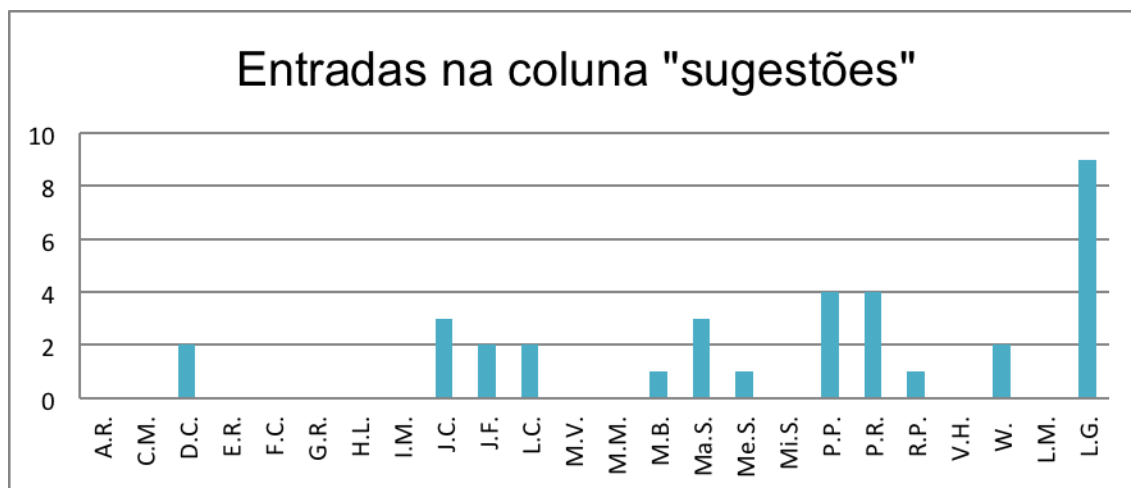
## Anexo Z. Gráfico – Entradas na coluna “não gostei”



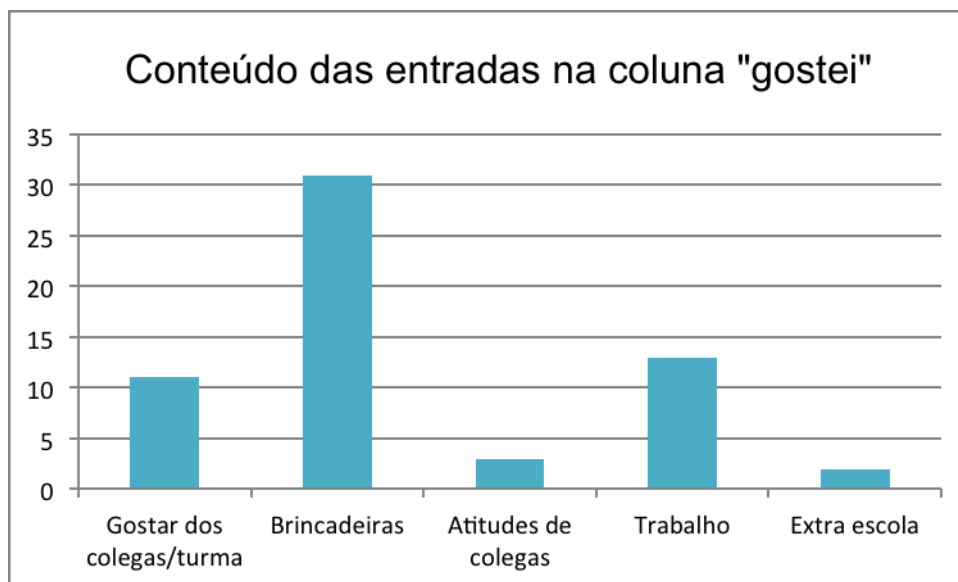
## Anexo AA. Gráfico – Entradas na coluna “notícias”



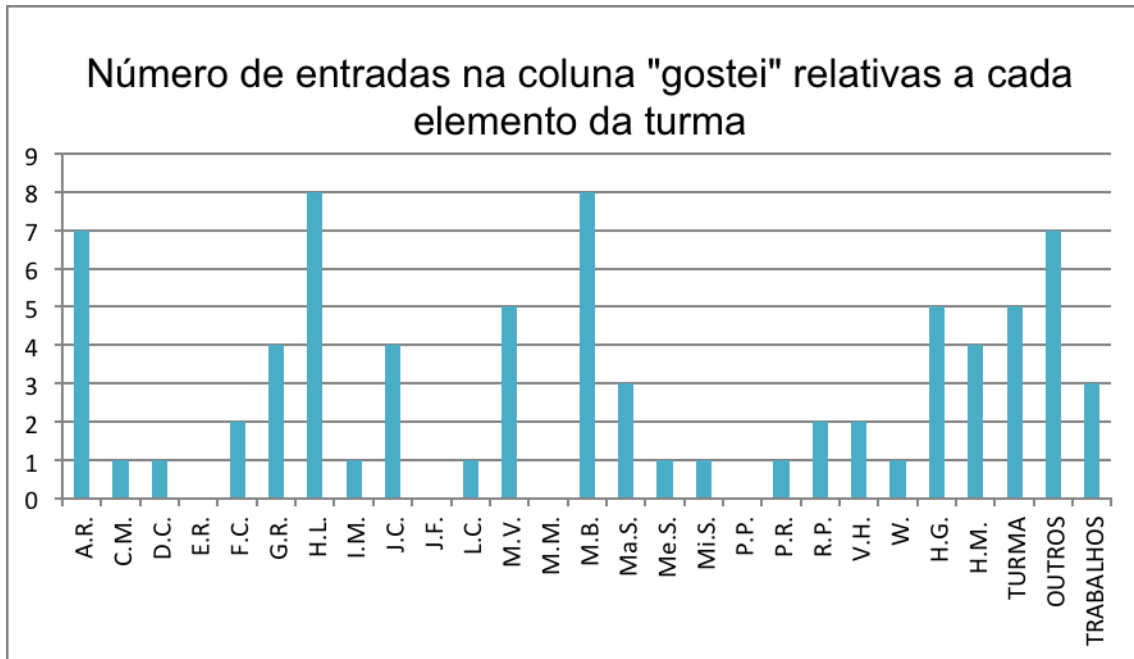
## Anexo AB. Gráfico – Entradas na coluna “sugestões”



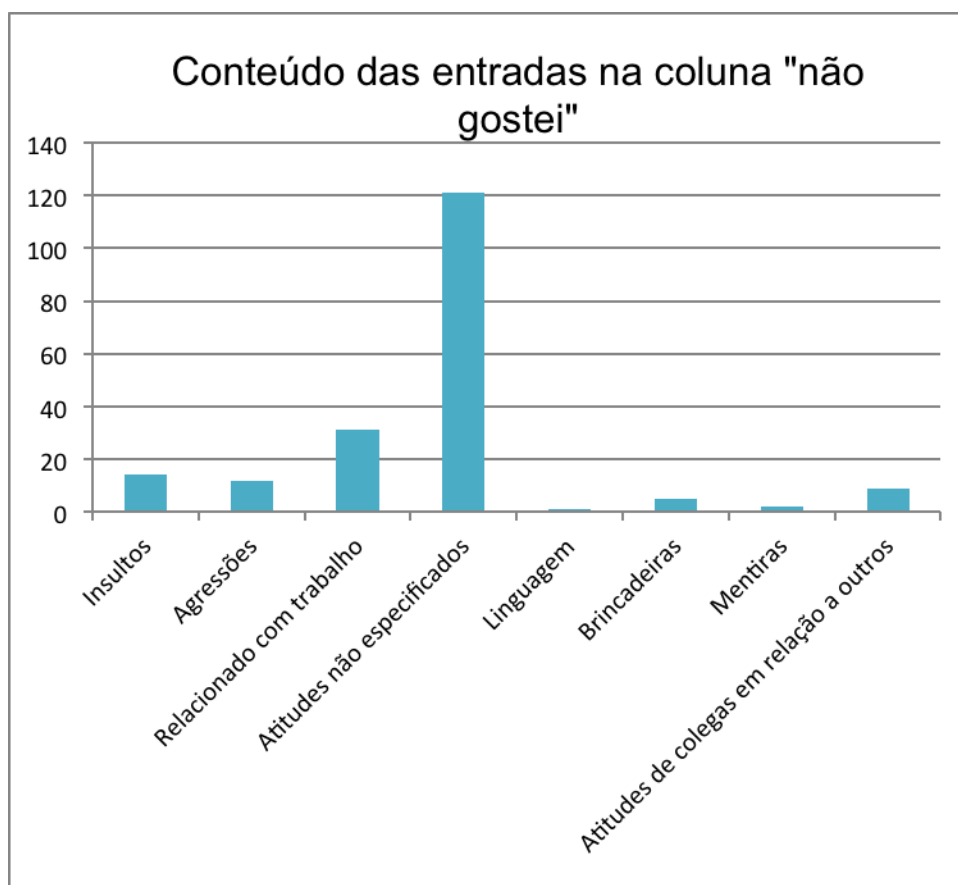
## Anexo AC. Gráfico – Conteúdo das entradas na coluna “gostei”



**Anexo AD. Gráfico – Número de entradas na coluna "gostei" relativas a cada elemento da turma**



## Anexo AE. Gráfico – Conteúdo das entradas na coluna “não gostei”



**Anexo AF. Gráfico – Número de entradas na coluna “não gostei” relativas a cada elemento da turma**

