

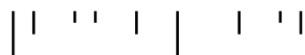


OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO TRABALHO EM PARCERIAS DURANTE O TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO, NUMA TURMA DE 3º ANO DE ESCOLARIDADE

Susana Filipa Vidinha Alegria

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO TRABALHO EM PARCERIAS DURANTE O TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO, NUMA TURMA DE 3º ANO DE ESCOLARIDADE

Susana Filipa Vidinha Alegria

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Luís Mestre

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

No fim desta etapa do meu percurso académico, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para o meu sucesso de diferentes maneiras.

Começo por agradecer ao meu noivo que esteve sempre do meu lado e apoiou todas as minhas indecisões profissionais, sem nunca deixar que eu me fosse abaixo e desistisse delas. A sua paciência e amor resultaram no meu sucesso académico, ser-lhe-ei eternamente grata.

Agradeço aos meus pais e irmão por me apoiarem incondicionalmente nas minhas decisões académicas, demonstrando sempre o seu amor e suporte, sendo essenciais neste percurso tão importante para mim.

Agradeço também aos meus amigos da faculdade, Matilde, Carolina, Ana, Gonçalo, Daniela e Catarina, por me aturarem durante estes anos e por me terem ajudado a ultrapassar os momentos menos bons deste percurso académico.

Um especial agradecimento ao meu orientador, Prof. Doutor Luís Mestre, por ter aceite o meu convite, por ser incansável e compreensivo nos meus momentos menos bons, pela sua disponibilidade e pela motivação que me deu para concluir esta etapa.

Agradeço também à OC Tânia Correia que me recebeu e acolheu da melhor forma possível, permitindo-me executar o presente estudo.

Também agradeço à turma onde o presente estudo foi aplicado. Foi um grupo que me recebeu de forma muito acolhedora, que nunca se negaram a ajudar-me neste estudo e que demonstraram todo o seu carinho por mim.

Por fim, agradeço à minha maior surpresa, ao meu grande amor mais recente, por me dar a motivação necessária para concluir esta etapa, o meu bebé, Miguel.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB. Este integra a descrição, análise e reflexão da prática pedagógica de ensino supervisionada vivenciada em 1.º e em 2.º CEB, bem como a investigação realizada com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB, no contexto de um estabelecimento de ensino privado na região de Lisboa. A presente investigação teve como principal objetivo compreender os processos realizados pelos alunos face à regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho realizado em parcerias, durante o Tempo de Estudo Autónomo.

Neste sentido, delinearão-se os seguintes objetivos específicos: i) Caracterizar as perceções dos alunos face a uma parceria eficaz, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo; ii) Caracterizar as perceções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado; iii) Caracterizar as perceções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas; iv) Caracterizar as perceções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias; v) Caracterizar as perceções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias; vi) Caracterizar as perceções dos alunos quanto à avaliação das parcerias; e vii) Identificar que mudanças podem ocorrer na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas.

De acordo com os objetivos do estudo, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com procedimentos próximos da metodologia de investigação-ação, tendo sido utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, tais como a aplicação de questionários, a análise documental e a observação participante. O tratamento de dados foi efetuado com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados do estudo revelaram que os alunos demonstraram uma melhoria na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias. As estratégias e instrumentos implementados, como as Listas de Verificação Intermédias, as

apresentações e as conversas informais, contribuíram para que os alunos trabalhassem com maior responsabilidade, autonomia e intencionalidade, bem como escolhessem os colegas mais indicados para as parcerias; também para que as avaliassem de forma mais detalhada e reflexiva, tivessem maior consciência das aprendizagens adquiridas durante esse tempo, além das dificuldades que persistiram, e se responsabilizassem mais pelo sucesso das parcerias.

Palavras-chave:

Movimento da Escola Moderna; Tempo de Estudo Autónomo; Trabalho em parcerias; Regulação e autorregulação da Aprendizagem.

ABSTRACT

This report was developed as part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, which integrates the curriculum of the Master's in Teaching of 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences of 2nd Cycle of Basic Education. The report integrates the description, analysis, and reflection of the supervised teaching practice in 1st and 2nd cycles, as well as the investigation led on a grade 3 class, within the scope of a private school in Lisbon.

The investigation's goal was to comprehend the students' processes facing the learning regulation and self-regulation of partnership work during Autonomous Learning Time. Thus, the following specific objectives were defined: i) Characterize students' perceptions of effective partnerships in relation to Autonomous Learning Time; ii) Characterize students' regarding the selection of peers to support or to be supported; iii) Characterize student's perceptions regarding the selection of the curriculum topics and skills to be developed in the partnerships; iv) Characterize students' perceptions in relation to work strategies employed during partnerships; v) Characterize students' perceptions regarding the learning outcomes achieved through partnership work; vi) Characterize student's perceptions regarding partnerships' evaluation; vii) Identify the changes that may occur in the regulation and self-regulation of learning in partnership work as a result of the implemented strategies.

According to the investigation's objectives, the chosen methodology is qualitative in nature, with procedures closely resembling action-research methodology. Several data collection techniques were used, including the administration of questionnaires, document analysis, and participant observation. Data analysis was conducted using content analysis.

The study's results demonstrated an improvement in the regulation and self-regulation of students' learning in partnership work. The used strategies and instruments, such as Intermediate Checklists, informal conversations, and presentations, contributed to students working with greater responsibility, autonomy, and intentionality; also,

choosing the more suitable partners for collaborations, assessing them in a more detailed and reflective way, gaining a greater awareness of the learning acquired during that time, as well as the challenges that persisted, and taking more responsibility for the success of the partnerships.

Keywords:

Modern School Movement; Self-study time; Working in partnerships; Regulation and self-regulation of learning.

INDÍCE GERAL

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| I PARTE - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB | 18 |
| 1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CICLO..... | 19 |
| 1.1. Finalidades educativas da Instituição Cooperante..... | 20 |
| 1.2. A turma | 21 |
| 1.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção..... | 22 |
| 1.3.1 Medidas implementadas..... | 24 |
| 1.3.2. Avaliação e regulação das aprendizagens | 25 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CICLO | 28 |
| 2.1. Finalidades educativas da Instituição Cooperante..... | 29 |
| 2.2. As turmas | 29 |
| 2.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção..... | 31 |
| 2.3.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular | 31 |
| 2.3.1. Medidas implementadas | 32 |
| 2.3.2. Avaliação e regulação das aprendizagens | 33 |
| 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS DE ENSINO | 35 |
| II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO | 41 |
| 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO | 42 |

| | |
|---|----|
| 1.1. Contextualização e motivação do estudo..... | 43 |
| 1.2. Questões de investigação e objetivos do estudo..... | 46 |
| 2. QUADRO CONCETUAL..... | 48 |
| 2.1. A regulação e a autorregulação das aprendizagens | 49 |
| 2.2. O trabalho a pares | 50 |
| 2.3. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna..... | 53 |
| 2.3.1. Os princípios e pressupostos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna | 53 |
| 2.3.2. A sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna..... | 56 |
| 2.3.3. A gestão cooperada do currículo..... | 58 |
| 2.3.2. A diferenciação pedagógica, em cooperação..... | 60 |
| 2.4. O Tempo de Estudo Autónomo e acompanhamento individual interativo..... | 61 |
| 3. METODOLOGIA | 64 |
| 3.1.1. Natureza do estudo | 65 |
| 3.1.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados | 66 |
| 3.2. Caracterização do contexto e dos participantes..... | 72 |
| 3.3. Procedimentos metodológicos para a ação pedagógica (melhoria dos processos de TEA; regulação das parcerias) | 72 |
| 3.4. Princípios éticos de investigação..... | 77 |
| 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 78 |
| 4.1. As perceções dos alunos face a uma parceria eficaz, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo | 79 |
| 4.2. As perceções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado | 87 |
| 4.3. As perceções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas | 89 |

| | |
|--|-----|
| 4.4. As percepções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias..... | 93 |
| 4.5. As percepções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias..... | 95 |
| 4.6. As percepções dos alunos quanto à avaliação das parcerias..... | 98 |
| 4.7. As melhorias na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas. | 101 |
| 5. CONCLUSÕES DO ESTUDO | 105 |
| 5.1. Conclusões do estudo | 106 |
| 5.2. Constrangimentos e limitações do estudo..... | 112 |
| 6. REFLEXÃO FINAL | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 120 |
| RECURSOS ELETRÓNICOS CONSULTADOS | 128 |
| ANEXOS | 129 |

ÍNDICE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Tabela - Potencialidades e fragilidades da turma | 130 |
| Anexo B. Métodos de avaliação dos objetivos gerais..... | 132 |
| Anexo C. Tabelas fragilidades e potencialidades das três turmas | 134 |
| Anexo D. Questionário aplicado (pré e pós intervenção) | 137 |
| Anexo E. Unidades de registo dos questionários aplicados | 139 |
| Anexo F. Regras de utilização das listas de verificação intermédias | 152 |
| Anexo F1. Listas de verificação intermédias | 154 |
| Anexo G. Avaliação no PIT | 156 |
| Anexo H. Critérios de avaliação (PIT)..... | 158 |
| Anexo I. Regras dos apoios/parcerias | 160 |
| Anexo J. Mapa de marcação de apoios | 162 |
| Anexo K. Grelha de potencialidades e fragilidades das parcerias realizadas | 164 |
| Anexo L. Instrumento de pilotagem: Preciso de ajuda/Posso ajudar | 166 |
| Anexo M. Notas de campo | 168 |
| Anexo M1. Notas de campo (conceções sobre um bom apoio) | 169 |
| Anexo M2. Notas de campo (apresentações parcerias) | 172 |
| Anexo M3. Notas de campo (TEA - parcerias)..... | 180 |
| Anexo M4. Notas de campo (Conselho de turma) | 184 |
| Anexo M5. TEA (Utilização das listas intermédias) | 188 |
| Anexo N. Respostas dadas e categorizadas (“10. Como avalias o apoio no PIT?”) | 193 |
| Anexo O. Exemplos de avaliações das parcerias no PIT | 195 |
| Anexo P. Listas de verificação globais | 198 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Tabela de categorias para análise de dados | 70 |
| Figura 2. Frequência de respostas dos alunos à questão: “1. Explica por palavras tuas o que é o TEA” | 80 |
| Figura 3. Frequência de respostas dos alunos à questão: “3. O que é para ti um bom apoio com o colega?” | 81 |
| Figura 4. Frequência de respostas: “11. Sublinha as afirmações que te são mais difíceis de fazer” | 83 |
| Figura 5. Tabela de respostas à questão 11 (aplicação final do questionário) | 85 |
| Figura 6. Frequência de respostas dos alunos à questão: 4. Como é que escolhes um colega para fazer a parceria/apoio?” | 87 |
| Figura 7. Frequência de respostas dos alunos à questão: “2. Para que servem as listas de verificação?” | 90 |
| Figura 8. Frequência de respostas à questão: “5. Como é que escolhes o(s) ficheiro(s) a ser trabalhado nesses momentos de parceria?” | 92 |
| Figura 9. Percentagem de respostas dadas pelos alunos à questão 6. De que formam iniciam o apoio? Como é que organizam o que vão fazer?..... | 94 |
| Figura 10. Percentagem das respostas dadas pelos alunos relativas à questão 9. Como gostas de ser ajudado para aprenderes melhor? Nas parcerias com os colegas ou no apoio com a professora?” | 95 |
| Figura 11. Percentagem de respostas dadas pelos alunos relativas à questão 7..... | 96 |
| Figura 12. Frequência de respostas dadas pelos alunos à questão “8. Qual a forma de saberes se aprendeste algum assunto?” | 97 |

| | |
|---|-----|
| Figura 13. Seleção de respostas obtidas dos questionários aplicados..... | 97 |
| Figura 14. Frequência de respostas dos alunos à questão “10. Como avalia o apoio no PIT?” | 99 |
| Figura 15. Unidades de registo sobre o instrumento de trabalho com mais impacto nas parcerias. | 101 |
| Figura 16. Unidades de registo relativos influencia que a alteração do PIT teve nas parcerias. | 103 |
| Figura 17. Opinião dos alunos relativos às parcerias..... | 103 |
| Figura 18. Frequência de respostas relativas à criação de outros instrumentos de trabalho. | 104 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Estratégias globais de intervenção..... | 23 |
| Tabela 2. Estratégias globais de trabalho em cada área curricular | 32 |
| Tabela 3. Cronograma dos passos da implementação de processos da autorregulação da aprendizagem dos alunos em TEA | 73 |

Lista de Abreviaturas

| | |
|-----|-----------------------------------|
| AP | Apresentação de Produções |
| CCE | Conselho de Cooperação Educativa |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| LV | Listas de Verificação |
| LVI | Listas de Verificação Intermédias |
| MEM | Movimento Escola Moderna |
| OC | Orientador Cooperante |
| PEI | Projeto Educativo da Instituição |
| PIT | Plano Individual de Trabalho |
| TEA | Tempo de Estudo Autónomo |

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), prevista no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II visa desenvolver competências profissionais para o ensino no 1º e no 2º CEB. Para isso, os estudantes realizam uma prática de ensino em contexto real, de forma a integrar e transformar todos os saberes adquiridos ao longo do curso, em saberes profissionais. No âmbito desta prática, os estudantes selecionam uma problemática a investigar, que conduzirá à realização de um estudo científico e a apresentá-lo no final.

Este relatório final encontra-se organizado em duas partes, em concordância com as finalidades da presente UC. A primeira parte incidirá na descrição e, posteriormente, numa análise reflexiva das práticas de intervenção pedagógica realizadas em 1º e 2º ciclo. Esta parte inclui a caracterização dos contextos, das turmas, da ação pedagógica dos orientadores cooperantes (OC), das problemáticas e dos processos de regulação e avaliação desenvolvidos em cada contexto.

A segunda parte apresenta a descrição da investigação desenvolvida no contexto da prática educativa. Após estas descrições, sucede-se uma análise comparativa e reflexiva dos dois contextos. A segunda parte deste relatório final apresenta o estudo desenvolvido na PESII, realizado numa turma de 3º ano do 1º CEB, sendo intitulado de: “Os processos de regulação e de autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias durante o Tempo de Estudo Autónomo, numa turma de 3.º ano de escolaridade. O objetivo principal deste estudo visou compreender quais os processos utilizados pelos alunos, que permitem regular e autorregular as suas aprendizagens curriculares durante a realização de parcerias mais eficazes, durante o Tempo de Estudo Autónomo.

Nesta segunda parte estarão contemplados os objetivos do estudo, o enquadramento teórico que sustentou o desenvolvimento do mesmo, a metodologia utilizada, a natureza do estudo e as técnicas e métodos de recolha e tratamento de dados.

Após a contextualização do estudo, serão apresentados os resultados obtidos, a sua discussão e as conclusões da investigação. Por fim, será apresentada uma reflexão final, evidenciando os contributos da PES II e do estudo realizado, que contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da investigadora. Segue-se a bibliografia e os anexos.

I PARTE - PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º CEB E NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO CONTEXTO
DO 1.º CICLO

| | ' ' | | ' ' |

1.1. Finalidades educativas da Instituição Cooperante

A intervenção em 1.º CEB foi realizada presencialmente num colégio, em Lisboa, sendo o estabelecimento de ensino particular. A instituição onde decorreu a prática interventiva localiza-se na freguesia de Alvalade, em Lisboa. É uma instituição da rede privada que inclui as valências de Creche, Jardim-de-infância e 1.º Ciclo. É um estabelecimento não vinculado a um agrupamento, com autonomia administrativa e pedagógica. As valências presentes nesta instituição, desde a creche ao 1.º ciclo, assumem o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), estando os agentes educativos envolvidos em formações contínuas (workshops, seminários, formações), oferecidos pela instituição.

O Projeto Educativo (PE)¹ da instituição tem como lema principal: "Direitos que nos dão voz!", destacando a criança como ator social cujos direitos devem ser respeitados e garantidos, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, conferindo-lhes liberdade de expressão, de opinião e de tomada de decisões. Neste desenvolvimento, o adulto tem um papel de mediador/facilitador da participação das crianças, conferindo-se um processo de negociação e de relação de igualdade entre o adulto e a criança. São ainda de destacar os objetivos delineados no PE (2021):

“Incentivar e promover a participação da criança em todo o processo educativo; valorizar e incentivar o espírito livre e criativo de cada criança; compreender e aceitar o ritmo de cada criança; promover o espírito crítica nas crianças tornando-as agentes de mudança do espaço e “conteúdo” educativo; incentivar a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 37).

Relativamente às estratégias da instituição, no PE destacam “a partilha de opiniões, críticas e comentários livres em contexto de sala; valorização de momentos de espontaneidade individual; e, a organização de um ambiente educativo promotor de autonomia e livre escolha” (p. 37).

¹ O PE da instituição em causa está apenas disponível para consulta no próprio local e, por questões de confidencialidade, não constará informações detalhadas do mesmo.

Para concluir, é atribuído destaque à relação escola-família, incluindo a família em apresentações de projetos, workshops para pais, partilha do Plano Individual de Trabalho (PIT) dos seus educandos, entre outras situações, surgindo uma relação de parceria, interajuda e confiança.

1.2. A turma

A prática foi desenvolvida numa turma de 3.º ano, com 15 alunos, constituída por 5 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. A turma apresenta uma aluna com medidas seletivas, sendo da responsabilidade da PC e da equipa de psicologia da escola, uma vez que a aluna ainda não carece de um relatório técnico-pedagógico. Assim sendo, os seus ficheiros são adaptados às necessidades específicas desta aluna.

Relativamente às nacionalidades da turma, estas são maioritariamente portuguesas, existindo dois alunos com nacionalidades diferentes, um de nacionalidade angolana e outro de nacionalidade brasileira.

Quanto ao seu aproveitamento escolar, este é positivo, no entanto, a PC realçou que a turma poderia ter um melhor aproveitamento se a sua agitação em sala de aula não fosse frequente, originando a perda de foco em alguns momentos. Outro aspeto referido pela PC, está relacionado com o sentido de responsabilidade, sendo considerado pela mesma como mediano.

Durante o período de observação foram recolhidos dados sobre a turma, com o intuito de a caracterizar e identificar uma problemática de intervenção relevante. Esses dados foram obtidos através da observação não-participante e participante, análise das notas de campo feitas, consulta dos instrumentos de trabalho (listas de verificação, PIT, entre outros) e através de conversas informais com a professora cooperante.

Nas potencialidades verificou-se que os alunos eram bastante participativos, interessados por diversos conteúdos, criativos e com diversas competências tecnológicas. Por outro lado, revelam algumas dificuldades centradas, essencialmente, na

responsabilidade – não trabalham nas suas dificuldades, em momentos de estudo autónomo; não conseguem avaliar a parceria realizada, muitas vezes assinalam como “correu bem” e na realidade não ultrapassaram as dificuldades; e ao nível de participação, os alunos demonstram dificuldades em respeitar a vez de falar do colega, interrompendo e falando ao mesmo tempo que o colega que tem a palavra.

De forma a possibilitar uma análise sintetizada das potencialidades e fragilidades dos alunos nas diversas componentes curriculares, elaborou-se uma tabela que as indica (cf. Anexo A).

1.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Ao observar a turma durante duas semanas e através de reuniões informais com a PC, verificou-se que a turma revelava bastante fragilidade ao nível da responsabilidade, nomeadamente na realização das tarefas semanais, nos momentos de TEA (parcerias/apoios), no cumprimento das tarefas semanais e na avaliação das suas aprendizagens.

Deste modo, foi possível definir como problemática principal: *Desenvolver e implementar instrumentos de pilotagem que permitem regular e autorregular as aprendizagens curriculares dos alunos nos momentos de TEA, em trabalho individual, a pares ou com o professor.* Através desta problemática, surgiram os seguintes objetivos gerais:

- i. Desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA;
- ii. Desenvolver instrumentos de pilotagem que regulem as aprendizagens dos alunos nos momentos de TEA.

Em conformidade com as estratégias globais de trabalho em cada área curricular, as mesmas foram definidas de acordo com os objetivos gerais de intervenção definidos, sendo apresentados na seguinte tabela.

Tabela 1.*Estratégias globais de intervenção*

| Objetivos | Estratégias/Atividades |
|--|--|
| Desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA. | <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de listas de verificação intermédias coletivas com os conteúdos que ainda faltam trabalhar ou conteúdos contínuos, ou seja, conteúdos necessários a trabalhar ao longo do ano (ortografia, pontuação e gramática (verbos, determinantes, pronomes...)); - Criação de ficheiros autocorretivos de ortografia. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de listas de verificação intermédias coletivas com os conteúdos que ainda faltam trabalhar ou conteúdos contínuos; - Criação de ficheiros autocorretivos sobre estratégias de cálculo. <p>Estudo do meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de listas de verificação intermédias coletivas com os conteúdos que ainda faltam trabalhar ou conteúdos contínuos; - Criação de ficheiros autocorretivos. <p>Competências sociais e pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alteração do PIT - criação de um espaço para a avaliação dos apoios/parcerias; - Promoção de competências e de autorregulação das aprendizagens no TEA; - Aplicação de um questionário sobre as conceções dos apoios/parcerias nos momentos de TEA; - Implementação de momentos de partilha do ponto de situação: <p>No final de cada TEA - 1 par (apresentação sobre o que fizeram, como fizeram, como correu, como ultrapassaram as dificuldades, avaliação do apoio);</p> <p>No conselho (apresentação exaustiva do PIT de 4 alunos).</p> |
| Desenvolver instrumentos de pilotagem que regulem as aprendizagens dos alunos nos momentos de TEA. | <p>Português/Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de listas de verificação intermédias com os conteúdos que ainda faltam trabalhar ou conteúdos contínuos; <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de listas de verificação com as competências esperadas; - Verificação das competências que já dominam. <p>Competências sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de instrumentos de pilotagem e autorregulação da aprendizagem (PIT, Registos coletivos do TEA, Regras, Ficheiros); - Promoção de competências e de autorregulação das aprendizagens no TEA; - Implementação de rotinas que permitam dar feedback sobre o ponto de situação das aprendizagens nos momentos de apoio/parceria |

| |
|--|
| Artes visuais/ Expressão musical/ Expressão dramática/ Educação Física: |
|--|

- Criação de listas de verificação com as competências esperadas;
- Verificação das competências que já dominam.

1.3.1 Medidas implementadas

Para melhorar o processo de ensino-aprendizagem definimos como objetivos gerais: *Desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA e Desenvolver instrumentos de pilotagem que regulem as aprendizagens dos alunos nos momentos de TEA.*

Desta forma, para cumprir o primeiro objetivo geral foram realizadas atividades promotoras das competências já referidas:

- A produção coletiva de um cartaz sobre as boas práticas de trabalho a ter durante o TEA, que era analisado semanalmente na reunião de Conselho de Cooperação e permitia que os alunos analisassem e refletissem sobre o que colocaram naquele cartaz e o que realmente fizeram;
- Deu-se continuidade à rotina semanal do Conselho de Cooperação, de forma a avaliar o trabalho realizado ao longo da semana. Neste momento foi implementada uma nova rotina, a apresentação sobre a parceria realizada por um par, sendo que os colegas avaliavam e podiam questionar sobre as estratégias utilizadas;
- Realização de atividades promotoras de cooperação (tarefas em grupo e nas diversas áreas do currículo);
- Por último, foi criado um espaço no PIT, dedicado à avaliação da(s) parceria(s) realizada(s) nessa semana (em concordância com os alunos).

De forma a garantir o sucesso do segundo objetivo geral, foram criadas Listas de Verificação Intermédias nas áreas da Matemática, Português e de Estudo do Meio, de forma a que os alunos, a professora e as estagiárias regulassem melhor as aprendizagens da turma. Para tal, foram selecionados diversos conteúdos curriculares que precisavam de mais treino ou de conteúdos que ainda não haviam sido abordados. Desta forma, os alunos iam realizando ficheiros e preenchiam as tabelas em concordância, até estarem aptos para

realizarem a ficha de verificação que concorria para as Listas de Verificação coletivas e individuais. Além desta estratégia, foi também implementada uma nova rotina, como já referida anteriormente, que permitia regular o trabalho realizado durante os momentos de parceria, através da apresentação detalhada da mesma. Por último, e conforme já mencionado, foi criado um espaço no PIT para que os alunos pudessem descrever e avaliar a parceria realizada, de acordo com os critérios que constavam nessa área e, desta forma, permitir que fosse possível verificar o trabalho realizado durante aquele momento e compreender se foi bem-sucedido ou não.

1.3.2. Avaliação e regulação das aprendizagens

Em conformidade com as potencialidades e fragilidades, foram delineados objetivos que ultrapassassem as lacunas e/ou dificuldades da turma identificadas. Para tal, recorreremos à observação direta e a reuniões realizadas semanalmente, ou sempre que necessário, com a PC ou entre nós, de forma a refletir sobre o trabalho desenvolvido ou a desenvolver.

De acordo com Dias e Hortas (2006), a avaliação é das etapas mais importantes aquando da realização e da execução prática de um projeto pedagógico, é através desta etapa que se comprovam e sustentam as hipóteses que foram previamente estabelecidas. Neste processo, o papel do professor é, portanto, fundamental, uma vez que é quem acompanha todo o processo de aprendizagem de cada aluno, adaptando e orientando a sua prática em concordância com as diferentes interpretações que poderão ocorrer. Deste modo, privilegiámos a avaliação formativa, valorizando o caminho percorrido durante o período de intervenção, devido ao seu carácter contínuo e sistemático e não restringido apenas aos momentos/instrumentos de avaliação sumativa. De acordo com Cortesão (1993), esta modalidade de avaliação é vista como “uma bússola orientadora” (p. 39) do processo ensino-aprendizagem. Durante este processo, foram preenchidas diariamente, para cada aula, grelhas de avaliação com objetivos e respetivos indicadores de avaliação para cada atividade, avaliando as aprendizagens dos alunos, através da observação direta e das produções dos alunos.

Relativamente à avaliação do primeiro objetivo de intervenção: «Desenvolver

competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA», analisámos as grelhas de avaliação semanais e global, construídas para avaliar o desenvolvimento dos alunos nestas competências. Deste modo, podemos constatar que de um modo global, os alunos mantiveram o nível da responsabilidade no que diz respeito às tarefas semanais a que se propõem. Ainda assim, os mesmos admitiram nos Conselhos Cooperativos, realizados às sextas-feiras, que não cumpriam as tarefas porque se esqueciam, ou porque não tinham tempo. Desta forma, os alunos não revelaram melhorias significativas no que diz respeito à responsabilidade e autonomia associadas a esta rotina. Por outro lado, revelaram sempre a consciência de que teriam de melhorar os seus comportamentos e compromissos na semana seguinte.

Ao nível das parcerias, os alunos tiveram uma melhoria, embora pequena, nas competências respeitantes à autonomia, responsabilidade e cooperação. As melhorias na marcação das parcerias só eram visíveis, quando chamados à atenção pelo adulto, no dia da marcação dos apoios ou no Conselho de sexta-feira, quando era realizada a avaliação semanal dos apoios/parcerias. Uma das melhorias significativas neste âmbito, deve-se ao facto de os alunos terem melhorado a sua avaliação e, conseqüentemente, a consciencialização do trabalho realizado durante as parcerias. No entanto, algumas avaliações continuaram pouco explícitas e não refletiam na íntegra o trabalho e as aprendizagens de ambos.

Relativamente à apresentação da parceria por um par de alunos, considerámos que foi pouco explorada devido à falta de tempo que existia à sexta-feira para este momento. Uma vez que era pretendido que os alunos apresentassem aos colegas o que realmente fizeram, espelhando a parceria no quadro, de forma que a restante turma pudesse participar, analisar e avaliar a parceria com base no trabalho realizado por ambos. No entanto, de um modo global, os alunos que apresentaram, demonstraram o trabalho realizado, as dificuldades que sentiram e como foram ultrapassadas. O aluno que ajudou, explicou como fez para avaliar os conhecimentos ensinados e o aluno que foi ajudado, avaliou o sucesso ou insucesso dessa parceria.

No que concerne ao segundo objetivo geral: “Desenvolver instrumentos de pilotagem que regulem as aprendizagens dos alunos nos momentos de TEA”, foram implementadas listas de verificação intermédias (cf. Anexo F) com o intuito de orientar e regular o trabalho dos alunos durante a rotina de TEA.

Constatámos que a maioria dos alunos registou o trabalho realizado nos momentos de TEA nas listas de verificação intermédias (cf. Anexo F). Porém, quando os alunos planeavam o seu PIT à segunda-feira, nem sempre tinham em conta as listas intermédias, isto é, nem sempre as consultavam para delinear um objetivo semanal. Ainda assim, como aspeto positivo, considerámos que os alunos integraram estas listas na sua rotina de TEA e que, de certa forma, influenciou o trabalho global da turma, pois os alunos passaram a realizar mais ficheiros que concorriam para aquelas listas. Ainda neste seguimento, considerámos que poderíamos ter sido mais rigorosas no preenchimento das LVI, visto que as listas intermédias serviam de condutor para as listas de verificação, como podemos verificar nas regras de utilização das mesmas (cf. Anexo F).

Quanto às aprendizagens gerais dos alunos, analisámos as grelhas de observação de cada atividade desenvolvida. Estas aprendizagens foram desenvolvidas, essencialmente, em momentos coletivos e, como consolidação, os alunos foram trabalhando em momentos de TEA. Neste sentido, podemos afirmar que, de um modo global, as atividades correram como planeadas, com a exceção das atividades respeitantes às medidas de conversão, visto que foi o conteúdo que suscitou mais dúvidas nos alunos.

Em suma, constatámos que existiram algumas melhorias em ambos os objetivos. No entanto, verificámos uma maior evolução nas avaliações das parcerias devido ao campo descritivo no PIT e às apresentações à sexta-feira. Também considerámos que as listas intermédias tiveram um impacto no trabalho realizado pelos alunos, apesar de não as usarem para planificarem o PIT, uma vez que os mesmos realizavam ficheiros que concorriam para as listas e trabalharam de acordo com aqueles descritores, e não outros. Ainda assim, considerámos que os nossos objetivos poderiam ter sido mais bem-sucedidos, mas que poderão estar condicionados ao fator tempo, visto que este tipo de trabalho precisa, efetivamente, de mais tempo de aplicação, consciencialização e de hábitos de trabalho contínuos para se obter resultados significativos. Associado a esta condicionante, consideramos que este trabalho desenvolvido requer uma implementação precoce, logo no início do ano, uma vez que se trata de rotinas novas, quer escritas, orais, individuais e/ou coletivas.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CICLO

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Finalidades educativas da Instituição Cooperante

A instituição em que decorre a prática a que se refere este trabalho localiza-se em Lisboa. É uma escola inserida num agrupamento escolar de cariz público, que abrange as valências de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta instituição faz parte do Agrupamento de Escolas da Área Metropolitana de Lisboa, desde 2004/2005, sendo o agrupamento composto por quatro escolas, cujas valências vão desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

As instituições escolares são compostas por uma população heterogénea proveniente de bairros cujas situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns (Projeto Educativo (2021-2025)). Também se trata de um agrupamento que acolhe alunos de outras nacionalidades, alunos institucionalizados e, ainda, crianças refugiadas. O Ministério da Educação integrou o agrupamento no Programa TEIP3.

Os valores da instituição passam pelo “respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade” (p. 6), sendo que estes norteiam a construção do Projeto Educativo: 2021-2025 (PE), processo em que a reduzida participação do pessoal não docente é apontada como uma fragilidade. A instituição assume no PE, que tem como missão proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra e proporcionar “experiências de aprendizagem que permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal” (p. 6)

2.2. As turmas

A prática foi desenvolvida em três turmas do 6.º ano de escolaridade, visto que este estágio foi realizado em trio.

No que concerne à turma A, era constituída por 25 alunos, 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, sendo um deles repetente. Nesta turma dois alunos são abrangidos por medidas seletivas

(adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens), de acordo com o Dec. Lei N.º 54/2018, e cinco abrangidos por Adaptações ao processo de avaliação (APA) (artigo 28º). É de referir que seis alunos desta turma eram de nacionalidades distintas, tais como, ucraniana, paquistanesa, russa e brasileira. Ainda, sete alunos frequentavam aulas de Português Língua não Materna, por não ser a sua língua-mãe.

A turma C era constituída por 22 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. A turma possui um aluno repetente e três alunos com dificuldades de aprendizagem, quatro alunos com APA e cinco alunos com medidas seletivas. A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, à exceção de dois alunos que eram brasileiros.

A turma E era constituída por 23 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Nesta turma, três alunos eram repetentes, estando dois deles sinalizados pela CPCJ. A turma tem sinalizados nove alunos com APA, dos quais seis se encontram com medidas seletivas.

Deste modo, a caracterização global das turmas tornou-se um pouco difícil de realizar, por serem turmas muito distintas. Apesar disso, a caracterização das turmas e a identificação das suas potencialidades e fragilidades foram efetuadas por turma (cf. Anexo C). De um modo geral, os alunos das três turmas demonstravam pouco interesse escolar, apresentavam diversas dificuldades na compreensão de conceitos, demonstravam falta de hábitos de estudo e de trabalho, e ainda revelaram ter alguns comportamentos desajustados. Como potencialidades, as três turmas demonstravam muito entusiasmo por atividades lúdicas, como por exemplo, atividades de exploração, jogos, quizzes, entre outros. Ao nível dos conteúdos possuíam muito interesse pelo sistema reprodutor nas Ciências Naturais e na Matemática, os sólidos geométricos.

2.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Após a análise das tabelas potencialidades e fragilidades (cf. Anexo C), foram identificadas as seguintes questões-problema:

- i) Como desenvolver, nos alunos, hábitos de trabalho autónomo?;
- ii) Como minimizar as dificuldades na aquisição de conhecimentos?;
- iii) Que estratégias se deverão implementar para promover o interesse escolar?.

Com base nas questões-problema supra formuladas, estabeleceu-se uma problemática principal: *Como promover o envolvimento e aprendizagem para desenvolver a autonomia dos alunos?*

Para além da problemática principal, foram definidos objetivos gerais do projeto, que serão a base do desenvolvimento de todo o PI e de toda a prática educativa:

1. Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
2. Abordar os conteúdos de cada área do saber, relacionando-os com o quotidiano, bem como o meio envolvente em que o aluno se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados.
3. Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos.

2.3.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Relativamente às estratégias globais de integração curricular, pretendeu-se dar continuidade às dinâmicas já instituídas pelas PCs: a) Todas as sessões foram sob a orientação das planificações anuais estabelecidas; b) as medidas seletivas já mencionadas

foram mantidas; e c) continuidade das rotinas já instauradas nas turmas (Plano de Trabalho) durante as aulas.

Ainda recorreremos ao uso de situações reais, considerando sempre a temática a abordar, em ambas as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Para além de ir ao encontro do nosso segundo objetivo, consideramos que este tipo de abordagem é benéfico para os alunos. Neste sentido, seria expectável que os alunos conseguissem relacionar as questões apresentadas e/ou os conteúdos abordados nestas disciplinas com situações do quotidiano. A título de exemplo, em Ciências Naturais, relacionar os Sistemas do corpo humano com o seu dia-a-dia, isto é, possuir um estilo de vida o mais saudável possível para que todos os sistemas funcionem em conformidade ou, por exemplo, em Matemática, relacionar o volume com a sua aplicabilidade na construção de uma caixa para guardar objetos.

2.3.1. Medidas implementadas

Em conformidade com os objetivos gerais e as estratégias globais mencionadas no ponto anterior, foram implementadas atividades que possibilitaram a motivação e o envolvimento de cada um dos alunos, sendo o principal objetivo o colmatar das fragilidades detetadas. Neste sentido, foi elaborada a tabela abaixo, que identificam as estratégias globais adotadas, tendo em consideração os objetivos definidos anteriormente.

Tabela 2.

Estratégias globais de trabalho em cada área curricular

| Objetivos | Estratégias/Atividades |
|--|--|
| Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. | -Implementar tarefas exploratórias; -Implementar atividades de investigação; -Desenvolver trabalho em pequeno grupo. |
| Abordar os conteúdos de cada área do saber, relacionando-os com o quotidiano, bem como o meio envolvente em que o aluno se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados. | -Implementar tarefas exploratórias; -Implementar atividades de investigação; -Introduzir atividades experimentais; -Utilizar vídeos e fotografias do quotidiano; -Utilizar materiais manipuláveis. |

| | |
|--|---|
| Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos. | <ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar em pequenos grupos; -Utilizar materiais manipuláveis; -Implementar atividades experimentais. |
|--|---|

Durante o período de intervenção foram realizadas atividades que promoviam o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os mesmos descobrissem por si mesmos, novos conhecimentos, conceitos e conteúdos. O nosso objetivo foi garantir que as turmas tivessem mais motivação para aprender e que se envolvessem na construção do conhecimento. Para tal, privilegiou-se a comunicação com os pares e a comunicação oral global. Desta forma, foram implementadas atividades de descoberta e exploração, valorizando a autonomia e a cooperação de todos os envolvidos. Neste sentido, as tarefas desenvolvidas foram, essencialmente, realizadas a pares e em pequenos grupos. Além disso, privilegiaram-se sempre momentos de interação professor-aluno, com o objetivo de uma partilha de saberes. Entre as atividades implementadas, salientamos as atividades experimentais e visualização de recursos digitais na disciplina de Ciências Naturais e no âmbito da área de Matemática as tarefas de exploração com materiais manipuláveis e aplicações digitais, recorrendo ao computador e a plataformas educativas digitais.

2.3.2. Avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito aos modos de regulação e instrumentos de avaliação do trabalho de aprendizagem, iremos privilegiar o modelo adotado pelas OCs, tendo em conta os seguintes parâmetros: a assiduidade e pontualidade dos alunos; a participação em aula; o comportamento; as notas obtidas nos testes no final de cada temática e avaliação das respostas das questões-aula. Neste sentido, privilegiámos a avaliação formativa de carácter qualitativo, verificando e avaliando as produções dos alunos desenvolvidas ao longo das sessões. Reforça-se o facto de que a avaliação é encarada como uma prática contínua, diferenciada, transparente, rigorosa e participada (Fernandes, 2022), demarcada pelo diálogo entre professor, aluno e saber.

Apesar do método de avaliação ser igual para todos, durante as aulas foi

privilegiada uma conduta de diferenciação pedagógica. Trata-se de uma prática importante e valorizada pela comunidade educativa, recorrendo a atividades e tarefas adaptadas às necessidades e habilidades de cada aluno, cujo intuito é garantir que todos alcancem o seu potencial e participem ativamente no processo de aprendizagem.

Em conformidade com Tomlinson (2014), a diferenciação pedagógica é uma prática que engloba os seguintes elementos: a avaliação das necessidades dos alunos, a adaptação das atividades e tarefas que permitam dar resposta a essas necessidades e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Esta prática poderá ser particularmente importante em escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), uma vez que são localizadas em zonas socioeconómicas desfavorecidas. Este processo de ensino-aprendizagem torna-se mais desafiante, devido às suas condicionantes, como por exemplo, a diversidade cultural e linguística, níveis socioeconómicos mais baixos, maior número de alunos com necessidades educativas especiais e taxas mais elevadas de abandono escolar (OCDE, 2019).

Assim, foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelas OCs, sendo realizadas diferentes versões de testes, estes, adaptados aos alunos abrangidos por medidas seletivas (estes testes tiveram características distintas do teste-base).

Para além disso, durante a realização de trabalhos em parceria ou autónomo, os alunos com mais dificuldades tiveram um apoio mais individualizado, de forma a que os mesmos se sentissem mais confortáveis a expressar as suas dificuldades e colmatá-las.

Ainda, durante as aulas, o grupo foi questionado sistematicamente se compreendeu os conteúdos lecionados e no caso de uma resposta negativa, foi explicado de outra maneira, recorrendo a exemplos ou a outro tipo de explicação, até que o(s) aluno(s) compreendesse(m).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS DE ENSINO

| ' ' | | ' ' |

Após a descrição das práticas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, procede-se a uma análise comparativa, reflexiva e fundamentada sobre o desenvolvimento das competências dos alunos, métodos de ensino/aprendizagem, relação pedagógica e processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Os contextos onde se realizaram os dois estágios eram muito distintos, quer em termos socioeconómicos quer a nível metodológico. No 2.º CEB a instituição pertencia a um agrupamento de escolas públicas, em que os alunos eram de estrato sócioeconómico baixo, sendo que no 1.º CEB o contexto era de cariz privado e os alunos pertenciam a um estrato sócioeconómico alto. Além disso, os métodos de ensino-aprendizagem utilizados em ambos os contextos eram distintos, sendo que no 2.º CEB não se vinculavam a nenhum modelo pedagógico, mas recorriam essencialmente à utilização de livros escolares, em que a diversidade de recursos pedagógicos era muito pouca, para além de os alunos se sentarem sozinhos ou em pares. Contrariamente, no 1.º CEB, o contexto em causa rege-se pelo modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna, sendo que os alunos não aprendem somente através de manuais escolares, tendo uma variedade de recursos disponíveis e, os mesmos, estão dispostos em grupos de 4 e 5 elementos.

Os conteúdos lecionados nos dois contextos foram desenvolvidos e organizados de acordo com o Plano Curricular do ano letivo de cada PC, que eram estruturados a partir das Aprendizagens Essenciais. Para o seu desenvolvimento tive sempre em consideração a diversidade de alunos, as metodologias utilizadas pelas OCs e da instituição, considerando o acesso dos alunos aos recursos “através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais” (Nunes & Madureira, 2015, p. 33). Deste modo, foram definidos objetivos, estratégias, materiais e formas de avaliação atendendo às características individuais de cada aluno.

Durante as intervenções recorri a diversos recursos que promoviam a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem, como apresentações no Canva (essencialmente no 2.º CEB), jogos (quizzes), materiais manipuláveis e materiais digitais.

As apresentações foram exploradas em grande grupo, de forma a não se tornarem aulas muito expositivas. Durante a sua exploração recorria ao questionamento, procurando envolver a turma na construção de conhecimento, ao invés de transmitir apenas os conteúdos. No final das apresentações era proposto aos alunos a realização de

tarefas, que permitiam aos alunos consolidar os conteúdos trabalhados e permitindo conhecer as suas aprendizagens. A mobilização destes recursos proporciona um ambiente de aprendizagem mais atrativo e motivador para os alunos, gerando mais empenho, satisfação e maior envolvimento dos alunos na realização de atividades (Ribeiro & Gil, 2016). No 1.º CEB nem sempre se recorreu a este tipo de recurso, pois a atenção dos alunos dissipar-se-ia com mais facilidade. Deste modo, recorri a outros recursos mais atrativos para os alunos e que faziam mais sentido para as atividades desenvolvidas. Considero que os recursos digitais são uma mais-valia para os alunos, independentemente do ano escolar, uma vez que proporciona uma dinâmica à sessão mais estimulante e interativa. No entanto, é necessário ser comedido ao utilizar-se este tipo de recursos e não recorrer sempre a ele, uma vez que os alunos necessitam de constante estímulo, principalmente os de 2.º CEB, pois o interesse dos mesmos poderá decair acentuadamente. Comparando os dois ciclos, considero que os alunos de 2.º CEB foram mais difíceis de motivar, pois já possuíam um nível de desinteresse escolar muito elevado, cujo comportamento e desempenho escolar se refletia diariamente.

Além dos recursos digitais, recorri a materiais manipuláveis, principalmente nas tarefas matemáticas, nos dois contextos. Em conformidade com Fidalgo e Ponte (2004), o recurso a materiais manipuláveis é fundamental na aprendizagem da Matemática, principalmente no 1.º CEB. Uma vez que é “no ambiente e nos materiais que estão ao seu redor, [que os alunos] encontram respostas às suas necessidades de exploração, experimentação e manipulação” (Fidalgo & Ponte, 2004, p. 6), e sendo fundamentais na construção de conceitos. Contrariamente ao que observei no 1.º CEB, no 2.º CEB verificou-se muita dificuldade em chegar às respostas através da manipulação dos materiais e, em alguns casos, em manuseá-los de forma correta. Creio que esta fragilidade se deve ao facto de não terem muito contacto com este tipo de recursos e aprenderem, essencialmente, por manuais escolares e vídeos.

De forma a consolidar e rever os conteúdos trabalhados, foram desenvolvidas tarefas/atividades que correspondiam aos conteúdos curriculares que faltavam lecionar, no caso do 2.º CEB e no 1.º CEB que atendessem aos conteúdos curriculares, tal como às dificuldades/fragilidades da turma. Porém, no 2.º CEB, o manual escolar era o orientador da prática pedagógica, logo muitas tarefas exploratórias/atividades práticas eram

propostas e desenvolvidas a partir deste recurso. Contrariamente, no 1.º CEB os alunos utilizavam o manual como recurso de trabalho e, por isso, todas as tarefas propostas eram desenvolvidas pelos estagiários, em concordância com a PC.

Ao longo da intervenção fui diversificando a organização dos alunos, desenvolvendo tarefas em pequenos e grande grupo, tendo em conta o objetivo de cada atividade. No 2.º CEB o trabalho em pequenos grupos era mais difícil de gerir, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades em (auto)regular os seus comportamentos e atitudes na sala de aula. Neste grupo de alunos verificou-se que este tipo de prática era pouco executada e conseqüentemente refletia-se na falta de regras e condutas pouco favoráveis à aprendizagem. No 1.º CEB os alunos regulavam melhor o comportamento quando trabalhavam em pequenos grupos, para além de ser algo “normal” no seu dia-a-dia escolar, a disposição das mesas em grupos, o que facilitava esta organização de trabalho.

Outra estratégia utilizada em ambos os contextos foi privilegiar a partilha de ideias e/ou dificuldades dos alunos, desenvolvendo e esclarecendo-as. Neste sentido, a participação dos alunos na sala de aula é fundamental para o/a docente conhecer as potencialidades e fragilidades dos alunos e também para desenvolver a competência comunicativa. Neste sentido, a comunicação implica compreender o outro e a si próprio, desenvolvendo diversas formas “de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida” (Niza, 1998, p. 3). Relativamente a este ponto, os alunos do 1.º CEB conseguiam expressar em maior quantidade e qualidade as suas ideias, uma vez que é uma prática recorrente do modelo pedagógico seguido pela PC. Por outro lado, no 2.º CEB, raras eram as vezes que os alunos conseguiam expressar as suas ideias e dificuldades. Nesta turma de 6.º ano não se verificou que este tipo de prática era constante, o que permite inferir que os alunos não se sentiam confortáveis ou motivados a fazer tais partilhas.

Relativamente à ligação estabelecida com os alunos, em ambos os contextos, considero que a minha assertividade ao longo da intervenção permitiu estabelecer uma relação de proximidade e de respeito com os alunos. No entanto, considero que foi mais fácil de o fazer no 1.º CEB, do que no 2.º CEB, essencialmente, devido aos comportamentos e atitudes díspares em ambos os ciclos. Conforme Freire-Ribeiro e

Mesquita (2020), a criação de um ambiente relacional positivo está intimamente relacionado com a afetividade, a compreensão e a interação, bem como a formulação de regras que surgem de discussões e decisões conjuntas entre crianças e professores, contrariamente à sua imposição. Neste sentido, de um modo geral, senti que estabeleci uma relação próxima, sólida e de confiança com os alunos, percebendo que esta relação é construída ao longo do período de estágio, favorecendo uma aprendizagem significativa e motivadora para os alunos (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020).

No que concerne aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos, procedi a processos de avaliação formativa e sumativa classificativa. No contexto de 2.º CEB foram aplicados os dois tipos de avaliação, sendo que a que prevaleceu foi a sumativa, devido aos testes aplicados e respetivas cotações e, também, por ser o tipo de avaliação utilizado pelas duas OCs. Contrariamente, no 1.º CEB a avaliação foi inteiramente de cariz formativa, sendo que não foram aplicados testes, fichas ou trabalhos com uma determinada cotação, sendo realizadas diversas atividades que permitissem ter uma visão qualitativa e objetiva da formação do avaliado. Deste modo, permite-se obter informações sobre a tomada de consciência das aprendizagens, dos pontos fracos e fortes, sendo que através dos fortes (individuais ou no seio de um grupo) colmata-se os restantes (Fernandes, 2009).

Relativamente à diferenciação pedagógica, esta consiste na “adaptação dos conteúdos e dos processos às características particulares de cada indivíduo, a fim de obter o êxito do maior número possível de alunos” (Pinto, 2011, p. 155). No entanto, considero que foi mais fácil praticar esta abordagem pedagógica no 1.º CEB, devido ao modelo pedagógico utilizado na sala, nomeadamente através do TEA. No 2.º CEB revelei ter mais dificuldade em fazê-lo, uma vez que se tratava de uma turma com diversas adversidades ao nível do comportamento, desempenho e interesse escolar. Durante as sessões foi muito difícil atender a todas as dificuldades dos alunos, uma vez que estavam todos a trabalhar e a aprender o mesmo conteúdo e nem todos possuíam bases que lhes permitissem compreender tudo o que era explicado. Apesar disso, os alunos foram sempre questionados sobre o conteúdo, de forma a conseguir perceber que dúvidas pudessem existir e, dessa forma, explicar de outra forma até que fosse mais perceptível. Associado a este fator, considero que neste ciclo em específico, estamos a lutar contra o tempo, isto é,

temos de ser rápidos e “dar” os conteúdos curriculares todos até ao final do ano, sendo que não há margem para atrasos. Como tal, seria mais benéfico que estes alunos pudessem ter a oportunidade de trabalhar de formas mais apelativas e mais eficazes, tal como acontece no 1.º CEB. Tal não foi possível, devido ao curto tempo de estágio, à relutância que as OCs colocaram quando foram propostas rotinas, como o TEA e, também, por se tratar de grupos com hábitos e comportamentos que dificultariam mais a implementação destas práticas.

Para terminar, gostaria de referir que fiquei muito descontente com o estágio de 2.º CEB por diversos fatores, nomeadamente o modelo de ensino, a falta de flexibilidade para implementar rotinas diferentes e a imposição de prazos para lecionar determinados conteúdos, independentemente da aquisição das aprendizagens dos alunos. Apesar disso, para mim foi um desafio e foi uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu-me aferir que decisões e ações é que gostaria de aplicar caso fosse professora titular desse grupo. Desta forma, considero que ainda necessito de muita experiência profissional, assim como de formação. Esta profissão requer formação constante e atualizada, porque o que está no cerne são os alunos e as suas aprendizagens. Para que funcione adequadamente, é necessário que o professor tenha gosto pelo que desempenha, que seja uma pessoa informada e que, principalmente, preze pela educação dos seus alunos.

II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO

| | ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Contextualização e motivação do estudo

O presente tema de investigação surgiu no contexto de Prática de Ensino Supervisionada II, no 1º CEB, mais precisamente numa turma de 3º ano de escolaridade, sendo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna praticado pela OC.

A motivação do estudo advém de uma escolha pessoal, pois sempre foi um tema que me despertou curiosidade em saber mais, em querer compreendê-lo e aprender mais sobre o mesmo. Também, foi um tema que se enquadrou muito bem no contexto de estágio, pois nas duas primeiras semanas de observação foi possível tirar elações sobre as potencialidades e fragilidades da turma. Neste sentido, constatei que os alunos revelavam dificuldades em regular as suas aprendizagens durante a realização das parcerias, no TEA. Isto é, não realizavam atividades pertinentes e que colmatassem as suas dificuldades, sendo que escolhiam colegas para brincar ou para realizar ficheiros de conteúdos que já dominavam, para além de realizarem parcerias sem estas estarem devidamente combinadas publicamente. Quando confrontados com estas práticas pouco vantajosas para o seu sucesso individual e coletivo, os alunos não demonstravam muita preocupação e não alteravam os seus comportamentos na parceria seguinte, revelando-se assim, um tempo pouco ou nada proveitoso. Para além destes momentos de observação, os PITs dos alunos foram sujeitos a uma análise documental, mais concretamente a autoavaliação das parcerias. Este espaço era dedicado à avaliação das mesmas através de um código de cores, não havendo dados suficientes para compreender o que realmente ocorria nesse momento. Desta forma, os alunos evidenciavam lacunas ao nível da responsabilidade, autonomia e cooperação, sendo estas competências fundamentais para o tema em causa.

Importa mencionar que a abordagem implementada foi sustentada pelos princípios socio construtivistas do processo de aprendizagem, sendo inserida num contexto ativo e participante, quer na avaliação das suas aprendizagens quer na planificação da semana. Neste seguimento, foram desenvolvidas competências fundamentais, tais como a autonomia, responsabilidade e cooperação. Como tal, importa referir que o TEA é o momento principal onde se desenvolvem tais competências, que são também a chave para o sucesso das parcerias.

Assim, considerou-se pertinente desenvolver um estudo, através do qual se melhorassem as competências de autorregulação das aprendizagens, o que inclui a

melhoria da forma como cada aluno se autoavalia, tendo como referência uma utilização mais sistemática e autónoma das listas de verificação das aprendizagens curriculares.

De acordo com Zimmerman (2002), desenvolvimento da autorregulação é essencial para que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, sendo capazes de estabelecer metas, monitorar o seu progresso escolar, usar estratégias de estudo eficazes e de se adaptarem a contextos de aprendizagem diferentes. Torna-se fundamental que os alunos desenvolvam competências de autorregulação, de forma a que os mesmos consigam otimizar o seu tempo de estudo, tornando as suas aprendizagens mais eficazes.

Segundo Puig (2023), para uma autorregulação eficaz, o aluno necessita tomar consciência da tarefa que tem de fazer, das estratégias a aplicar para atingir um fim e a qualidade das suas decisões. Cabe ao docente orientar um aluno e sugerir formas diferentes de realizar uma determinada tarefa. Deste modo, está a promover que o aluno se autorregule e se torne cada vez mais autónomo. Como tal, o professor deve ajudar o aluno a entender como é que este pensou ou que o que fez não era adequado para aquela tarefa, devendo indicar novas propostas, que quando aplicadas, são as mais adequadas. Desta forma, é através das reflexões dos alunos sobre como pensou em determinado assunto e se o que fez era adequado que lhes permite serem cada vez mais autónomos e, assim, autorregulados. Como tal, após refletir sobre os critérios já descritos, o aluno é capaz de corrigir o que for necessário quando for realizar novamente essa tarefa.

Para os alunos se autorregularem para aprenderem foram identificadas três condições que favorecem este processo:

“a) A representação dos objetivos das tarefas que são realizadas para aprender;
b) A antecipação e planificação das atividades para conseguir cumpri-las;
c) A apropriação dos critérios de avaliação de forma a reconhecer a sua qualidade” (Puig, 2023, p. 39).

De acordo com Puig (2023), estas três condições provêm de uma sequência de questões que os alunos devem pensar e refletir para autorregularem as suas aprendizagens de forma eficaz:

1. Qual é a finalidade? – objetivos
2. O que é necessário fazer? – planificação
3. Como saber se está bem feita? – critérios de avaliação

No primeiro ponto, as questões que os alunos deverão colocar incidem sobretudo em compreender o porquê de se aprender determinados assuntos, quais os objetivos associados e que conhecimentos prévios possuem sobre tal. No segundo ponto, os alunos deverão questionar-se sobre o que conhecimentos são precisos mobilizar para resolver determinadas tarefas, qual é o resultado esperado e que estratégias e ações pode aplicar para aquela situação. Por último, os alunos deverão questionar-se sobre a realização concreta da tarefa, se a fizeram bem, como podem melhorar, que diferenças existem entre os conhecimentos prévios e os que aprenderam, que erros detetaram e quais as causas destes erros (Puig, 2023). Neste sentido, se os alunos forem capazes de refletir tendo em conta estas questões, são alunos autónomos e capazes de autorregular as suas aprendizagens. Os alunos ao saberem autorregular as suas aprendizagens são capazes de estabelecer objetivos claros, organizar tarefas e regular o esforço investido, aumentando a sua motivação e envolvimento nas atividades durante o estudo. Deste modo, é fundamental que se compreendam os fatores que influenciam autorregulação das aprendizagens durante o TEA no 1.º CEB, para que seja possível aplicar práticas pedagógicas eficazes, apoiando o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos.

A regulação das aprendizagens depende da forma como o aluno aprende a lidar com os processos de ensino e aprendizagem, quando confrontados com a necessidade de construir novos conhecimentos (Zabala, 1998, citado por Vieira, 2013). Neste sentido, a regulação dos processos de aprendizagem contempla um conjunto de “operações metacognitivas” e interações entre o meio e o aluno, que fomentam a construção das suas aprendizagens. A aprendizagem reguladora depende da forma como o sujeito aprende a lidar com os processos de ensino e de aprendizagem, ao confrontar-se com a necessidade de construir novos conhecimentos (Vieira, 2013). A regulação das aprendizagens ocorre em momentos de rotina, onde toda a regulação do TEA ocorrida no final de cada semana, em Conselho de Cooperação, deverá atender à seguinte máxima: a autorregulação das aprendizagens, num clima de cooperação (Mestre, 2022). Para além disso, a regulação das aprendizagens é realizada em grupo, onde os alunos são todos envolvidos, bem como o professor. Para tal, é necessário recorrer aos instrumentos de trabalho que os alunos utilizam no seu dia-a-dia.

Posto isto, é necessário salientar que a regulação e autorregulação das aprendizagens estão relacionadas. Para regular as aprendizagens dos alunos é necessário criar um ambiente cooperativo na sala de aula e para os alunos autorregularem as suas aprendizagens é necessário que os alunos se tornem cada vez mais autónomos e reflexivos. Só é possível regular as aprendizagens do grupo, se os alunos forem capazes de autorregular as suas aprendizagens.

1.2. Questões de investigação e objetivos do estudo

Em conformidade com o ponto anterior, e sendo uma das fragilidades identificadas no grupo de alunos o sentido de responsabilidade durante o trabalho de TEA, nomeadamente, a regulação e autorregulação do trabalho realizado durante as parcerias, emergiram as seguintes questões de investigação: i) Quais as perceções dos alunos face a uma parceria eficaz, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo?; ii) Quais as perceções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado?; iii) Quais as perceções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas?; iv) Quais as perceções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias?; v) Quais as perceções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias?; vi) Quais as perceções dos alunos quanto à avaliação das parcerias?; e vii) Que melhorias podem ocorrer na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas?

Deste modo, e em conformidade com as questões de investigação, identificou-se como objetivo geral deste estudo: *Compreender de que modo se pode melhorar a regulação e a autorregulação das aprendizagens curriculares no trabalho em parcerias, durante o Tempo de Estudo Autónomo.* De acordo com Sousa e Baptista (2011), a definição do objetivo geral de um estudo entende-se como sendo a “principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir” (p. 26).

Relacionando com o objetivo geral, identificaram-se como objetivos específicos:

- i. Caracterizar as perceções dos alunos face a uma boa parceria, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo;

- ii. Caracterizar as percepções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado;
- iii. Caracterizar as percepções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas;
- iv. Caracterizar as percepções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias;
- v. Caracterizar as percepções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias;
- vi. Caracterizar as percepções dos alunos quanto à avaliação das parcerias;
- vii. Identificar que melhorias podem ocorrer na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas.

2. QUADRO CONCETUAL

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresentará conceitualmente o tema em estudo. Deste modo, o principal objetivo é explicitar os conceitos fundamentais e intrínsecos ao mesmo e a apresentação de estudos associados à problemática em análise – Estado de Arte, assim como a mobilização de informação empírica que sustenta o objeto de estudo (Coutinho, 2013).

2.1. A regulação e a autorregulação das aprendizagens

A regulação e autorregulação das aprendizagens dos alunos surgiu através do princípio de que qualquer aluno em fase de aprendizagem deve ser estimulado a cumprir e a assumir as suas responsabilidades, tendo como finalidade o sucesso da sua aprendizagem, ou seja, o que aprende e como aprende (Veiga Simão, Frison & Machado, 2015). Os alunos para serem capazes de regular as suas aprendizagens necessitam, impreterivelmente, de se sentirem motivados, sendo que os mesmos acabam por valorizar mais as tarefas a que se propõem, quando se sentem entusiasmados a realizá-las. Neste âmbito, existe uma correlação entre a capacidade da definição e cumprimento dos objetivos a que o aluno se propôs e a sua motivação e confiança na sua realização (Zimmerman, 1990).

A regulação das aprendizagens depende da forma como o aluno aprende a lidar com os processos de ensino e aprendizagem, quando confrontados com a necessidade de construir novos conhecimentos (Zabala, 1998, citado por Vieira, 2013). Neste sentido, a regulação dos processos de aprendizagem contempla um conjunto de “operações metacognitivas” e interações entre o meio e o aluno, que fomentam a construção das suas aprendizagens. Entende-se por metacognição como o conhecimento que uma pessoa detém sobre o próprio processo cognitivo, bem como o seu controle e monitorização. (Vieira, 2013). A aprendizagem reguladora depende da forma como o sujeito aprende a lidar com os processos de ensino e de aprendizagem, ao confrontar-se com a necessidade de construir novos conhecimentos (Vieira, 2013).

A autorregulação compreende um processo ativo onde os alunos definem objetivos que irão determinar a sua aprendizagem, de modo a “monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento, com o intuito de os alcançar” (Vieira, 2013, p. 4). Este processo de regulação é dirigido e controlado pelo aluno, sendo

seu objetivo converter as suas “habilidades mentais” para “competências acadêmicas” (Zimmerman, 2000, citado por Vieira, 2013, p. 4). É neste processo de autorregulação dos processos de ensino e de aprendizagem que o sucesso de cada aluno é determinado, sendo que é através deste processo que o aluno desenvolve uma “aprendizagem autónoma e proativa”, mobilizando as suas características, emoção, motivações e cognições para o desenvolvimento de estratégias assertivas que “maximizarão a sua aprendizagem” (Vieira, 2013, p. 4).

O *feedback* do professor e dos colegas torna-se num aspeto fundamental na autorregulação das aprendizagens. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) afirmam que o *feedback* providenciado é uma parte determinante no processo de aprendizagem, uma vez que coloca os alunos a refletir sobre o seu desempenho e, conseqüentemente, a identificar o que podem melhorar e de que forma irão proceder para atingir os seus objetivos estabelecidos. Assim sendo, a auto e heteroavaliação realizadas no MEM são processos que permitem obter *feedback* sobre o desempenho dos alunos.

Neste sentido, a procura intencional do conhecimento está intrinsecamente relacionada com a gestão e utilização dos recursos, onde os alunos definem os objetivos que orientarão as suas aprendizagens, através da regulação do seu trabalho, tornando-se num processo participativo (Amaral & Figueira, 2017). Nestes momentos, o professor torna-se num orientador e mediador deste processo, estimulando e promovendo as aprendizagens e estratégias que os alunos adquirem. Desta forma, o Tempo de Estudo Autónomo é, também, o momento da rotina semanal mais importante para a realização de processos de diferenciação pedagógica.

2.2. O trabalho a pares

O trabalho a pares é uma forma de trabalho que é possível praticar durante o TEA. Nas décadas anteriores, nos países anglo-saxónicos, o trabalho a pares era visto como a interação entre alunos, cujas capacidades eram o centro da dinâmica, os alunos mais aptos ajudavam os alunos com mais dificuldades na aprendizagem, sempre numa perspectiva de trabalho cooperativo (Topping, 1996, citado por Duran, 2015). Este tipo de ensino baseava-se na transmissão linear de conhecimento, estando um aluno a ensinar e outro a aprender. O tutor era determinado através de diversas características, nomeadamente a

sua capacidade de tutoria, sendo o mais capaz o escolhido. A diferença de idades entre os alunos era relevante, os mais velhos ensinam os mais novos e o aluno tutor assumia um papel semelhante ao do professor, como seu auxiliar, sendo que este recebia recompensas materiais pelo seu trabalho (Duran, 2015).

No entanto, o estigma de que o aprendiz não ensina nada ao aluno tutor começou a ser desconstruído, sendo que diversas investigações comprovaram que “los alumnos tutores aprenden tanto o más que sus compañeros tutorados” (Duran, 2015, p. 194). Deste modo, a conceção sobre as tutorias entre pares alterou, passando a definir-se como grupos de pessoas semelhantes que ajudam outras a aprender e as que ensinam também aprendem com as pessoas ajudadas (Topping, 2000, citado por Duran, 2015). O mesmo autor indica que as tutorias entre pares são um método de aprendizagem cooperativo, uma vez que as diversas características pedagógicas dos alunos são aproveitadas, para que os mesmos aprendam através das suas diferenças. Durante o trabalho em parcerias, no TEA, existe uma regra que deve ficar estabelecida desde o início do ano letivo e deverá ser cumprida impreterivelmente, os alunos não podem contar com o apoio do professor durante esse momento, sendo que o mesmo não deve ser interrompido em circunstância alguma. Caso o aluno pretenda o apoio do professor, o mesmo deve ser marcado previamente. Desta forma, o professor poderá prestar apoio individualizado aos alunos que realmente precisem, sem ser interrompido (Niza, 2017) e os alunos desenvolverem realmente competências de estudo autónomo.

A realização do trabalho em parcerias possui um conjunto de vantagens e desvantagens, que convém esclarecer. As vantagens assentam na potencialidade educativa que este momento oferece aos alunos, onde os alunos podem trabalhar nas suas próprias dificuldades, ao seu ritmo e aprenderem da forma que lhes é mais eficaz. Além disso, os alunos envolvidos aprendem sempre uns com os outros, sejam competências cognitivas, como sociais. Os conteúdos trabalhados entre os alunos durante as parcerias, por vezes, são aprendidos com maior facilidade e eficácia, pois a linguagem utilizada pelos alunos é mais simples e mais fácil de compreender, do que quando é dito por um adulto. Ainda é possível verificar que nestes momentos os alunos são o centro da aprendizagem, os envolvidos estão inteiramente dedicados, comunicam de forma direta e o seu nível de participação é elevado, dando abertura à demonstração exaustiva de

exemplos diversificados. Esta individualização permite que os alunos tenham espaço para questionar, receber *feedback* imediato, assim como motivação. Aliado a todas estas vantagens, o trabalho em parcerias desenvolve as capacidades de autonomia, responsabilidade, a auto e correção das aprendizagens e a metacognição, sendo os alunos capazes de pensar e refletir sobre os próprios processos de aquisição de conhecimentos.

Por outro lado, a prática das tutorias entre alunos possui algumas fragilidades, nomeadamente a prática incorreta deste momento, isto é: a) os alunos nem sempre trabalham nas suas fragilidades, dedicando o tempo de aprendizagem a trabalhar em conteúdos que já dominam; b) a escolha do colega tutor nem sempre é adequada e, por vezes, são escolhidos pelo seu nível de amizade, conseqüentemente, o trabalho a que se propuseram não acontece; c) o aluno tutor pode não dominar na totalidade o conteúdo e poderá passar ensinamentos erróneos ou incompletos, tornando-se numa “bola de neve”, o aluno aprendiz, poderá não aprender ou aprender de forma incorreta sem se aperceber do sucedido; d) o aluno tutor poderá não ter a capacidade de explicar de formas diversas e adequadas, ficando impaciente e não ajudar devidamente o colega, poderá também ter a postura de realizar/dizer as respostas pelo aluno aprendiz; e) o professor não consegue perceber de que forma decorrem todos apoios, ou seja, não é capaz de controlar todas as alíneas já referidas, de forma a evitar parcerias menos eficazes. Para tal, torna-se fundamental que o professor os monitorize através de auto e heteroavaliações das parcerias, de modo a que os alunos demonstrem o que aprenderam, o que fizeram, como fizeram e se a mesma foi bem-sucedida ou não (Duran, 2015).

Para a realização das tutorias é necessário que os alunos saibam identificar as suas potencialidades e fragilidades quando solicitam um apoio com um colega. Para tal, os alunos necessitam consultar as listas de verificação, bem como o seu PIT e terem uma consciência dos seus conhecimentos. Neste sentido, o aluno que pede ajuda deverá saber identificar concretamente qual é a sua dificuldade, de modo a que os colegas saibam identificar o conteúdo para o poderem ajudar. Os alunos que ajudam devem consultar as listas de verificação das aprendizagens curriculares para saberem se realmente dominam o assunto, para que a parceria não seja um insucesso. Outro instrumento que pode ajudar a regular e a orientar as parcerias é o quadro “Preciso de ajuda/Posso ajudar”. Deste modo,

os alunos que precisam de ajuda assinalam qual é a sua dificuldade e os alunos que podem ajudar assinalam qual é o conteúdo que já dominam, sendo que a mesma só é possível assinalar após a realização de fichas de verificação, devidamente corrigidas pelo docente, por exemplo.

2.3. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

2.3.1. Os princípios e pressupostos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O modelo pedagógico do MEM começou a ser desenvolvido na segunda metade do século XX, tendo surgido como resposta à necessidade de reestruturação do sistema educacional vigente na altura, denominado como tradicional. Este modelo, inicialmente, foi influenciado por um Educador Francês muito influente nessa década, Célestin Freinet. O mesmo defendia que o ensino deveria ser centrado no aluno, sendo as aprendizagens essencialmente baseadas nas experiências e contactos com a realidade.

Acima de tudo, o Movimento da Escola Moderna é uma Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação, em que através das suas ações pedagógicas o seu propósito se centra na “formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar”, (MEM, consultado em 11 de julho de 2023).

De acordo com Niza (1998), o Movimento da Escola Moderna apresenta uma proposta de modelo cultural para a organização social do trabalho de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos alunos. O mesmo é sustentado por conceitos fundamentais que funcionam como princípios pedagógicos ou, nas palavras do autor, subsistemas de organização da educação escolar. Os princípios apresentados pelo autor são três, a saber:

i) **Circuitos de comunicação:** é fundamental que se estabeleçam interações constantes e efetivas entre os educadores/professores e os educandos, sendo efetuadas através do diálogo e da comunicação bidirecional, que estimulam a compreensão mútua, a expressão individual e o debate de ideias.

ii) **Estruturas de cooperação educativa:** torna-se necessário proporcionar ambientes de trabalho coletivo, assim como a colaboração entre alunos. Para tal, os alunos deverão ser estimulados a realizar projetos coletivos e de pequeno grupo, a dividir tarefas, a valorizarem as suas capacidades individuais, estimular a solidariedade, o respeito e a responsabilidade participada.

iii) **Participação democrática direta:** é um princípio fundamental no MEM, em que se privilegia a participação ativa dos alunos na tomada de decisões sobre os processos educativos, permitindo que todos expressem as suas opiniões, tomem decisões em conjunto e exerçam a cidadania desde cedo. Este envolvimento democrático procura estimular a autonomia, a consciência crítica e o sentido de pertença dos alunos à comunidade escolar.

Neste sentido, de acordo com o autor já referido, os princípios mencionados assentam na valorização do aluno como sendo um sujeito ativo, na educação integral, no trabalho cooperativo, no potencial da comunicação e na contextualização do conhecimento. Deste modo, estes princípios fomentam uma educação mais participativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Tendo em consideração que o presente modelo pedagógico assenta numa perspetiva sociocultural e dialógica da prática educativa, Niza (2016b) descreve os cinco pressupostos que constituem a sintaxe do modelo pedagógico do MEM:

- 1) Cada turma (ou escola) se constitua, com os seus respetivos professores, como uma *comunidade de aprendizagem* cooperativamente organizada;
 - 2) O conhecimento, nas nossas aulas, seja *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor;
 - 3) A aprendizagem curricular seja mediada de forma sistemática pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de apropriação conjunta do conhecimento.
 - 4) A atividade conjunta passe pela *negociação cooperada*;
 - 5) O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar seja a escrita, enriquecida pela intertextualidade que o estudo reflexivo garante.
- (pg. 32)

Relativamente aos dois primeiros pressupostos, as comunidades de aprendizagem e a apropriação conjunta dos conhecimentos pelos alunos com o professor, pressupõem que as diversas formas de aprendizagem surjam da participação ativa dos alunos, através da realização de atividades colaborativas com os professores, num ambiente caracterizado pela interação e cooperação (Bereiter & Scardamalia, 2014; Serralha, 2018). Numa comunidade de aprendizagem é expectável que todos os membros sejam ativos, ou seja, ninguém é responsável por tudo e ninguém permanece passivo e, dessa forma, professores e alunos estão mutuamente envolvidos em todos os compromissos assumidos (Rogoff et al., 2000). Deste modo, o sentido de uma comunidade incide no compromisso de participação de todos os membros nos diversos momentos que caracterizam a prática dessa comunidade. É neste seguimento, que se torna fundamental a existência de cooperação numa sala de aula, pois ao encorajarem-se entre si para serem mais persistentes, os alunos compreenderão que, desta forma, obtêm um melhor desempenho do que se trabalhassem de forma individual (Johnson & Johnson, 2009).

Associado à construção conjunta das aprendizagens encontra-se o terceiro pressuposto, uma vez que a valorização da linguagem serve como impulsionador da evolução e transformação dos alunos dentro de uma comunidade. De forma cooperada, todos os envolvidos superam as suas capacidades, dado que os processos psicológicos superiores adquiridos através da interação com outros ao longo do tempo, permitem que mais tarde cada individuo os coloque em prática (Wells, 2001). Para Vigotsky (1987), na verdade, o diálogo entre os participantes é interiorizado e acaba por influenciar o pensamento dos restantes colegas. Isto é, o discurso entre os alunos estimula o raciocínio de todos (Serralha, 2015).

Relativamente ao quarto pressuposto, a negociação cooperada nas atividades conjuntas, é fundamental para que a participação e as aprendizagens sejam bem-sucedidas no contexto de uma comunidade de prática em constante reconstrução, que essa dinâmica seja sustentada pela comunicação e pela cooperação dos membros que a compõem. Para tal, é no decorrer do Conselho de Cooperação Educativa que se regulam as aprendizagens curriculares e onde ocorre a socialização democrática (módulo de atividade fundamental da sintaxe do modelo pedagógico do MEM). É neste momento que os alunos e professor

reúnem para planejar e avaliar a semana, sempre numa forma participada, democrática e refletida (Mestre, 2022).

Por último, o quinto pressuposto refere-se à construção coletiva do conhecimento através da escrita, sendo este assente numa perspetiva sociocultural que enfatiza a natureza social da aprendizagem. O Movimento privilegia desde cedo a aprendizagem da língua através da produção escrita, emergindo um modelo reflexivo sobre a fala e a linguagem. Numa perspetiva sociocultural, a escrita é vista como um processo abrangente e construtivo, e que pressupõe a prática dialógica. Desta forma, a escrita é mais do que uma ferramenta para aprender a escrever. A prática da escrita desempenha um papel fundamental no aprender sobre o que se escreve, sendo os circuitos comunicativos que viabilizam a distribuição e a partilha das produções escritas (Mestre, 2022).

2.3.2. A sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

A partir de uma prática pedagógica baseada na cooperação e na troca de experiências, o MEM procura proporcionar um ambiente de aprendizagem significativo e motivador para os estudantes. Neste seguimento, o MEM é alvo de reflexões constantes, partilhadas e debatidas pelos membros que o compõem, permitindo que o modelo pedagógico sofra melhorias significativas para todos os que trabalham com ele. Assim, a sintaxe do Movimento da Escola Moderna é desenvolvida através de Módulos de Atividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica, a serem devidamente implementados em contexto educativo. Os mesmos têm como objetivo a promoção de um ensino participativo, colaborativo e individualizado (MEM, consultado em 11 de julho de 2023):

- i. **“Projetos de trabalho cooperativo para desenvolvimento das aprendizagens curriculares”** - Neste módulo, os alunos trabalham *cooperativamente* em diversos projetos temáticos, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social. Os projetos de trabalho são sempre orientados pelo docente, que privilegia troca de conhecimentos e capacidades entre os alunos, promove a aquisição das aprendizagens curriculares de forma significativa e incentiva a autonomia de todos os alunos (MEM, consultado em 11 de julho de 2023).

- ii. **“Trabalho curricular em interlocução coletiva”** – O presente módulo indica que cada grupo de alunos (ou escola), incluindo os docentes, formem e trabalhem conforme uma *comunidade de aprendizagem*. Ou seja, é suposto que todos os envolvidos colaborem na construção ou reconstrução de conceitos e saberes. Neste módulo, ainda se pretende que através da revisão e reescrita de textos, as diversas áreas do currículo beneficiem com este tipo de atividades. Sendo o trabalho desenvolvido em coletivo, as aprendizagens do currículo tornam-se mais abrangentes e integradas, visto que todos os envolvidos participam e envolvem-se na aquisição de competências (MEM, consultado em 11 de julho de 2023).
- iii. **“Conselho de cooperação educativa”** – Trata-se de um momento fundamental para a comunidade de aprendizagem, uma vez que são abordados diversos tópicos, nomeadamente, o planeamento, a avaliação, a análise de ocorrências significativas, a reflexão ética e a construção de regras de convivência. Nas reuniões de conselho são discutidos os trabalhos semanais realizados e a sua avaliação, assim como situações do dia a dia. Para tal, são mobilizados os seguintes instrumentos de trabalho, o PIT devidamente preenchido e avaliado e o diário de turma. Durante estes momentos, os alunos refletem coletivamente sobre diversas tomadas de decisão que influenciam o trabalho do grupo, contruam regras que promovam o desenvolvimento sociomoral de todos e, dessa forma, fortalecendo a comunidade de aprendizagem em que se inserem (MEM, consultado em 11 de julho de 2023).
- iv. **“Circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais”** – Este módulo pressupõe que todos os alunos sejam participantes nas reflexões sobre os trabalhos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, nomeadamente, a oportunidade de comunicar e participar os resultados dos seus projetos, apresentar produções, divulgar publicações, expor trabalhos, trocar correspondências e interagir virtualmente. Deste modo, os alunos estão a ser estimulados a pensar e a melhorar o seu sentido crítico acerca das aprendizagens, da criação de produções, das comunicações dos seus projetos e das apresentações das mesmas (MEM, consultado em 11 de julho de 2023).

v. **“Tempo de estudo autónomo e acompanhamento individual”** - Trata-se de um momento inserido na rotina semanal dos alunos, que tem como objetivo o estudo e aprofundamento dos conteúdos curriculares. Para tal, os alunos são orientados por um Plano Individual de Trabalho (PIT) periódico e por instrumentos de trabalho para a planificação do trabalho semanal (listas de verificação, plano do dia, entre outros), permitindo que cada criança desenvolva as suas competências e trabalhe de acordo com as suas necessidades, ritmo e forma. Esta rotina semanal proporciona momentos de diferenciação pedagógica, permitindo que o docente acompanhe alunos que careçam de mais apoio individualizado (MEM, consultado em 11 de julho de 2023).

Deste modo, o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna defende uma sintaxe organizada por módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica. Nos módulos apresentados promove-se o trabalho cooperativo, o diálogo coletivo, a comunicação e a divulgação dos trabalhos/produzidos desenvolvidos, as competências de estudo autónomo e o acompanhamento individual interativo, assim como a participação democrática direta sobre as aprendizagens curriculares e sociais. Estas práticas, quando aplicadas em conjunto, proporcionam uma educação participativa, individualizada e integrada, considerando os alunos como centro da sua aprendizagem, de modo a formar cidadãos com capacidades úteis e fundamentais para a vida em sociedade.

2.3.3. A gestão cooperada do currículo

O modelo pedagógico MEM assenta num modelo socio construtivista e interativo, que forma cidadãos democráticos e desenvolve moralmente os alunos, sendo este baseado na participação democrática e comunicação, assegurando que os todos os alunos participem na gestão do currículo escolar. Toda a gestão realizada em sala de aula é realizada de forma cooperada, englobando o planeamento e avaliação formativos de todo o processo de aprendizagem, tornando, desta forma, os alunos como protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, vai-se construindo uma comunidade de aprendizagem, em que a máxima é *“ninguém ficar para trás”*, sendo que a mesma só funciona quando é assumido um compromisso próprio entre os alunos e o professor,

sendo, assim, encarado todo o trabalho como um “Projeto Comum de Aprendizagem” (Mestre, 2017, p. 79).

Neste sentido, entende-se por gestão cooperada do currículo como uma abordagem colaborativa entre todos os sujeitos educativos (alunos e professores), promovendo o diálogo e a construção conjunta de objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas. Deste modo, é possível assumir que a gestão do currículo se trata de um contrato social e educativo estabelecido entre o grupo de alunos e os docentes, sendo o seu principal objetivo/intuito, o cumprimento e sucesso do programa de trabalho, de ambas as partes, trabalhando sempre numa perspectiva cooperativa, isto é, envolvem-se os alunos na gestão e organização das suas próprias aprendizagens (Niza, 2005).

Posto isso, é a partir do primeiro contacto com os programas curriculares que se definem os primeiros projetos em grupo, por exemplo. Os conteúdos curriculares são distribuídos pelos períodos escolares, definidos pela escola ou professor, sendo fundamental a existência de negociações contínuas entre os alunos e o docente.

Para que seja possível trabalhar o programa curricular, é necessário discuti-lo e apresentá-lo aos alunos, para que os mesmos fiquem familiarizados, tenham conhecimento das aprendizagens que todos devem alcançar ao longo do ano e assumam um contrato perante o grupo, visto que “é a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo” (Niza, 2005, p. 529). Este contrato encontra-se estruturado nas listas de verificação das aprendizagens curriculares, sendo estas um instrumento de monitorização das aprendizagens, que traduzem um compromisso social e educativo entre os alunos e o professor. Assim, o objetivo deste compromisso coletivo é que todos atinjam o melhor resultado possível (Niza, 2005b).

Em conformidade com Santana (1999), é necessário partilhar com os alunos todas as competências e conteúdos a serem aprendidos no decorrer do ano, para que os mesmos estejam envolvidos neste processo desde o início do ano letivo. Não obstante, torna-se fundamental complementar a apresentação dos programas curriculares através de avaliações periódicas dos programas, permitindo aos alunos uma integração gradual dos conteúdos a serem aprendidos. Essas avaliações verificam quais os conteúdos não abordados ou os que foram menos explorados, garantindo uma abordagem mais completa e abrangente do currículo. As avaliações realizadas são intercaladas com auto e

heteroavaliações dos conceitos trabalhados e das aprendizagens de todos os alunos (Santana, 1999).

A gestão curricular é sustentada através da partilha diária das suas opiniões, inseguranças, sugestões, ou seja, é fundamental que se proporcione um ambiente democrático e se estabeleça um contrato com os alunos, permitindo que todos tenham a liberdade de manifestar os seus interesses, de modo a ultrapassar as dificuldades sentidas. Sendo que o professor é um guia que faculta os suportes necessários para ajudar os alunos a alcançar os objetivos estabelecidos, permitindo que os mesmos avancem até o final do percurso delineado. Este percurso é avaliado coletivamente, envolvendo a participação de todos os agentes educativos, alunos e professores (Serralha, 2009). A liberdade necessária para atuar numa comunidade democrática exige dos alunos um grau de responsabilidade elevado, sendo que “à medida que a participação aumenta, o grau de autonomia e de responsabilidade quer individual quer grupal eleva-se” (Serralha, 2007, p. 81). Assim sendo, é a partir do processo de avaliação cooperado que o grupo de alunos se manifesta, através das suas opiniões, sobre a forma como cada colega realizou determinada tarefa, desenvolvendo a tomada de consciência individual e coletiva, cujo intuito é fomentar a noção de que o grupo só será bem-sucedido, quando o sucesso e desempenho individual de cada um deles for atingindo, isto é, o compromisso do grupo para com as aprendizagens (Mestre, 2017).

2.3.2. A diferenciação pedagógica, em cooperação

A diferenciação pedagógica pressupõe que os alunos tenham hipótese de trabalhar em simultâneo, mas a ritmos diferentes, de formas diferentes e conteúdos diferentes (Simson, citado por Niza, 2000). Complementado esta conceção, Niza (2000) cita Bouysse, que indica que a diferenciação dos percursos de aprendizagem não deve ser apenas realizada de forma individual, estes devem ser alternados com momentos coletivos, onde os alunos poderão trabalhar em grupo, a pares, com os colegas ou com o apoio do professor. Niza (2000) indica, também, que a diferenciação se estende “ao trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem” (p. 43). Em conformidade com Mestre (2022), no Movimento Escola Moderna privilegia-se a diferenciação cooperada, onde são

valorizadas as diferenças naturais dos alunos, sendo estas encaradas como um recurso cultural e de aprendizagem significativo, sustentado por um ambiente cooperativo e solidário de interajuda.

Posto isto, é de extrema importância que o professor identifique e respeite os ritmos de aprendizagem e de trabalho, gostos, potencialidades e fragilidades de cada aluno, sendo essencial para a organização do trabalho cooperativo entre os alunos, proporcionar apoio individualizado aos alunos que mais necessitam, através de interações dialógicas (Mestre, 2022).

Neste âmbito, os momentos que permitem realizar estas práticas diferenciadas são nos momentos de Trabalho por Projeto, sendo realizados a pares ou em pequenos grupos, tal como durante o TEA, onde os alunos se guiam por um instrumento de pilotagem, o plano individual de trabalho (PIT). Este, de carácter individual e elaborado de acordo com “as suas necessidades e as orientações inscritas pelo professor na ficha do plano anterior” (p. 44). Em conformidade com Assunção (2011), é durante este momento que o professor se encontra disponível para ajudar os alunos que mais precisam, garantindo, desta forma, que todos avancem em suas aprendizagens. O TEA torna-se no momento mais importante para esta prática de diferenciação, uma vez que visa “garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos” (Niza, 2000, p. 44).

2.4. O Tempo de Estudo Autónomo e acompanhamento individual interativo

O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) consiste numa rotina de trabalho que, de acordo com Niza (1998), visa o desenvolvimento de diversas competências, entre elas, a responsabilidade, cooperação e a autonomia dos alunos, tendo em consideração a realização de ficheiros, leituras, atividades de consolidação às quais se propõe, bem como o desenvolvimento das suas aprendizagens, sempre numa perspectiva de diferenciação pedagógica. Durante este tempo semanal, os alunos poderão realizar o trabalho de forma individualizada, em pares (parcerias) ou com o apoio de um professor, sempre com o objetivo de trabalhar as competências curriculares dos alunos (Amaral & Figueira, 2017). Desta forma, os alunos trabalham nas suas dificuldades de uma forma responsável e sustentada pelo apoio de todos, sempre com o objetivo de garantir o sucesso das suas

aprendizagens (Assunção, 2011). Para tal ser possível e praticável, é necessário que o aluno faça uma boa planificação, preenchendo um instrumento fundamental, o Plano Individual de Trabalho (PIT), de forma consciente e responsável (Niza, 1998). Neste sentido, os alunos são responsáveis por regular as suas aprendizagens, revelando, desta forma, consciência do que precisam trabalhar e planificando a semana de acordo com as suas necessidades curriculares.

Para tal, os alunos têm de ter em conta outros instrumentos que permitam dar uma visão coletiva do trabalho, possibilitando a regulação do trabalho e a diminuição do individualismo, isto é, tal como afirma Niza (2009), é necessário um “conjunto vasto de recursos, devidamente classificados para permitirem uma fácil identificação e utilização” (p. 4), como por exemplo, as listas de verificação coletivas e individuais. Estas são instrumentos de monitorização das aprendizagens que contemplam um compromisso social e educativo entre os alunos e o professor, sendo o seu objetivo o maior êxito possível de todos os alunos (Niza, 2005b). Através, sobretudo, destas, os alunos podem acompanhar o seu próprio progresso, realizando uma autoavaliação da sua prestação e das suas aprendizagens e, proceder à formação de parcerias que contribuam para o sucesso das suas aprendizagens. Desta forma, possibilita ao aluno a identificação de áreas curriculares que requerem mais investimento da sua parte e estabelecer objetivos pessoais em torno das mesmas e procederem à marcação de parcerias adequadas, tornando-se num instrumento de autorregulação e autoavaliação, que visa a promoção da responsabilidade e autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem (Freire, 2016). É nesta ótica que os alunos ao assumirem a responsabilidade pela própria monitorização das aprendizagens, se tornam mais conscientes das suas necessidades escolares, sendo incentivados a contornarem as fragilidades identificadas por si. Por conseguinte, as listas de verificação são um instrumento de pilotagem importante para os professores, uma vez que possibilitam o acompanhamento do progresso individual e coletivo de forma mais eficaz (Mestre, 2017).

Por último, o instrumento de pilotagem, PIT, carece de uma autoavaliação e uma heteroavaliação, a ser realizada no final da semana e em coletivo, na reunião de Conselho. Neste momento da semana, os alunos apresentam os seus PITs, avaliando a sua participação nas diversas atividades descritas na agenda semanal, o trabalho realizado

com os colegas e ou professor, sendo, depois, discutida a prestação global de cada aluno durante a rotina de TEA (Mestre, 2022). Neste âmbito, o aluno está a desenvolver as competências já referidas, a autonomia e a responsabilidade. Posto isto, as propostas de apoio surgem neste momento, sendo o principal objetivo ajudar quem precisa numa determinada dificuldade. Estas podem surgir por iniciativa do professor, ou dos colegas. Como objetivo final, a apresentação detalhada do PIT permite refletir sobre o trabalho desenvolvido e permite que todos possam sugerir ou propor tarefas a serem realizadas no planeamento do PIT da seguinte semana (Mestre, 2022).

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Opções metodológicas

Neste capítulo é apresentada a metodologia adotada na investigação, tal como as técnicas utilizadas de recolha e tratamento dos dados, ao longo da investigação. Serão, ainda, apresentados os seguintes tópicos: a natureza do estudo, a caracterização do contexto e dos participantes, os procedimentos metodológicos para a ação pedagógica e os princípios éticos que orientaram a investigação.

3.1.1. Natureza do estudo

Em conformidade com o objeto de estudo, a metodologia utilizada no mesmo é de natureza qualitativa, sendo que este tipo de estudos recorre a procedimentos metodológicos de investigação-ação. Deste modo, estes estudos são centrados na investigação e na melhoria das práticas realizadas num determinado contexto (Stringer, 2014). A metodologia utilizada requer a participação ativa dos investigadores, assim como dos participantes, promovendo a colaboração e reflexão sobre a prática (Reason & Bradbury, 2008).

Assim sendo, a metodologia qualitativa consiste no estudo dos dados que emergiram de uma situação concreta (Coutinho, 2013), sendo esta centrada na exploração de ideias e na descoberta de significados através das interações sociais, na perspetiva dos participantes (Coutinho, 2018). Deste modo, a opção por esta metodologia com procedimentos de investigação-ação, sucedeu do facto do estudo ser desenvolvido num ambiente de sala de aula, numa situação real, sendo o objetivo a melhoria das práticas dos alunos, no contexto da rotina de TEA.

Posto isto, esta metodologia de investigação descreve-se como “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo” (Coutinho, 2013, p. 356). Esta metodologia propicia a melhoria das estratégias da prática, a partir das mudanças efetuadas nesse sentido (Sousa & Baptista, 2011).

De forma a complementar o estudo em causa, foi realizada a análise de conteúdo, tratando-se, assim, de um método empírico. O método empírico permite que os dados sejam explorados através de técnicas gráficas e estatísticas, sendo estas centradas na descoberta de padrões, tendências, bem como a identificação de irregularidades e relações entre as variáveis escolhidas (Tukey, 1977).

Tendo em consideração que o presente estudo apresenta características de investigação-ação, surgiu a necessidade de implementar um processo interativo e cíclico, ou seja, foi necessário recolher dados, devolvê-los, refletir sobre os mesmos e tomar decisões em conjunto com os alunos (Lewin, 1946). Torna-se enriquecedor para o investigador realizar pesquisas sobre crianças, sendo que estas participam ativamente neste processo de investigação. Neste âmbito, requer ao investigador “disponibilidade para aprender com as crianças a estar com elas sem pressa, observando e participando, vendo, ouvindo e interagindo”, de forma a que permita compreendê-las através da sua forma de ser e estar no mundo (Anjos et al., 2023, p. 34).

Durante este processo, a recolha de dados foi realizada através de diversas técnicas de pesquisa de natureza qualitativa, nomeadamente inquéritos por questionários, observações e análise documental. Posterior à recolha dos dados, os mesmo foram devolvidos aos alunos, para certificar a validade e a interpretação das informações recolhidas pela investigadora (Stringer, 2014).

Seguido a esta etapa, procedeu-se à reflexão sobre os dados recolhidos e as consequências que as ações implementadas tiveram nos participantes. Para tal, a reflexão foi realizada por ambos: participantes e investigador (Schön, 1983). Desta forma, a reflexão permite identificar um conjunto de ações que visem a melhoria da situação investigada (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007).

3.1.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados

De forma a obter e analisar os dados que possibilitaram o desenvolvimento do presente estudo, foram utilizadas diversas técnicas de recolha e tratamento de dados, nomeadamente, a) observação direta participante, b) questionário aos alunos, c) análise documental e, por último, d) análise de conteúdo.

3.1.2.1. Análise documental

A análise documental é uma técnica de abordagem de dados qualitativos (De Bruyne et al., 1974), que complementa as informações obtidas por outras técnicas, ou revela novos aspectos ou informações de um tema (Lüdke & André, 1986). A análise documental integra ações em que se procura reinterpretar o conteúdo de um documento de maneira distinta do original, visando a simplificação de futuras consultas e referências (Bardin, 1977). Esta análise serve para analisar e apresentar as informações dos elementos pesquisados. Como resultado dessa análise, surge a criação de um documento secundário repleto de informações relevantes sobre a temática em estudo. Para Silva, Almeida e Guindani (2009), trata-se de um método que recorre a diversas técnicas de forma a compreender e analisar documentos variados. Desta forma, a análise documental pode ser realizada através de diversas fontes: documentos, leis, fotos, vídeos, jornais, entre outros. Numa pesquisa científica que possui uma fonte de dados de documentos diversos, existem três aspectos que carecem de uma atenção particular por parte do investigador: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (Junior et al., 2021, p. 44).

A análise documental neste estudo foi efetuada a partir do documento de marcação dos apoios/parcerias criado pela OC, onde os alunos procediam à marcação dos mesmos à segunda-feira, sendo que as parcerias eram também avaliadas nesse mesmo documento (cf. Anexo J). Esta análise permitiu averiguar que critérios é que os alunos utilizavam para marcar o apoio, uma vez que era obrigatório escrever o nome dos alunos, o conteúdo que iria ser trabalhado e após essa parceria, se a mesma tinha sido cumprida e devidamente avaliada. Além disso, este documento regulava as parcerias marcadas, estando sempre disponível para consulta de todos os intervenientes, de forma a lembrar e evitar a realização de parcerias não marcadas. Este documento quando analisado em conjunto com as LV, LVI e lista de quem domina/precisa de ajuda (cf. Anexo K), permitia confrontar a avaliação feita pelos alunos e se os mesmos utilizavam esse tempo para superar dificuldades.

3.1.2.2. Observação direta participante

A observação direta e participante pressupõe que o investigador esteja presente no ambiente observado, permitindo participar ativamente e interagir diretamente com os participantes (Pimenta, 2010). Desta forma, é possível experienciar e vivenciar de forma direta as práticas e comportamentos dos alunos durante a rotina de TEA, nomeadamente na realização das parcerias, o uso dos instrumentos de trabalho para a realização das mesmas (PIT e listas de verificação), tal como a respetiva avaliação no PIT. Assim sendo, esta técnica de recolha de dados permitiu à investigadora envolver-se ativamente no contexto onde se realizou o estudo, o que de acordo com Almeida e Freire (2008) propicia uma compreensão integral e aprofundada dos objetivos em análise, devido à sua envolvimento no ambiente natural dos participantes. Desta forma, o investigador participa de forma ativa nas atividades observadas, sendo estas realizadas em tempo real, que, por sua vez, proporcionam interações com os alunos.

Este período de observação direta e participativa permitiu que a investigadora estivesse presente em diversos momentos das rotinas, nomeadamente durante o TEA e durante os Conselhos de turma ao final da semana, em que se procedia à avaliação do PIT. Deste modo, a investigadora adotou uma observação participante, permitindo a interação com os alunos e o acompanhamento dos comportamentos, estratégias e práticas dos alunos, durante o TEA. Costa (2017) refere que este tipo de abordagem proporciona a realização de uma análise mais enriquecedora, tal como uma compreensão mais ampla desses fenómenos, uma vez que o mesmo adquire uma visão mais abrangente e contextualizada dos fenómenos observados.

As informações obtidas por esta técnica foram cuidadosamente analisadas e interpretadas, em conjunto com outras fontes de dados, como os questionários e a restante análise de conteúdo, de modo a obter uma compreensão aprofundado do objeto de estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1992), este conjunto de técnicas reforça a validade e a confiabilidade dos resultados.

3.1.2.3. Questionários

De forma a recolher informações sobre as perceções dos alunos sobre os processos de regulação e autorregulação do trabalho realizado durante as parcerias, optou-se por aplicar questionários. Como tal, surgiu a necessidade de analisar os diversos instrumentos

de pilotagem que os alunos utilizavam diariamente, como as LV, os PITs, os mapas de registo e os seus cadernos diários e de TEA. Após essa análise, foram definidas questões que constituíram os questionários aplicados. Deste modo, foi possível estabelecer ligações fundamentais entre os dados recolhidos e as perceções dos alunos face ao objeto de estudo já mencionado.

Assim sendo, os questionários são instrumentos que possibilitam obter informações para que sejam, posteriormente, analisadas, e que fornecem uma visão abrangente das opiniões, ideais e atitudes dos participantes. Em conformidade com Ribeiro (2013), os questionários são fundamentais na recolha de dados, visto que possibilitam a obtenção de informações sobre as perceções, experiências e opiniões dos participantes. No entanto, os questionários aplicados a crianças, poderão suscitar algumas incoerências, nomeadamente, a fidelidade das suas respostas, já que poderá existir dificuldade na interpretação das respostas devido à sua escrita. Neste sentido, devido à ação participante enquanto estagiária, durante a realização do relatório final estas foram as duas desvantagens que mais se verificaram aquando a análise dos questionários.

Existem diversas componentes associadas aos questionários que devem ser tidas em consideração, nomeadamente a clareza das questões e a adequação do instrumento ao objeto de estudo. Pacheco (2016) salienta que é fundamental que os mesmos sejam elaborados com muita precisão, de forma a evitar ambiguidades e de forma a assegurar que todas as questões são compreendidas pelos participantes.

No presente estudo foram aplicados dois questionários (cf. Anexo D), um no início da intervenção e o mesmo questionário no final da mesma. Deste modo, é possível comparar e analisar as respostas dadas antes e após a intervenção. O questionário é composto por 11 questões, sendo 10 de resposta aberta e uma de resposta direcionada. Todo o questionário foi elaborado de forma que os alunos transmitissem as suas opiniões acerca do TEA e do trabalho em parcerias e, desta forma, surgiram questões específicas acerca destes momentos de trabalho. Através das respostas dadas pelos alunos (cf. Anexo E), verificaram-se diversas respostas semelhantes e, desta forma, para todos os gráficos

foram estabelecidas categorias que facilitaram a interpretação dos dados, como se verifica na figura abaixo.

Figura 1.

Tabela de categorias para análise de dados

| Questão | Categorias |
|---|--|
| 1. Explica por palavras tuas o que é o TEA. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar nas dificuldades sentidas/Relembrar conteúdos lecionados 2. Trabalhar qualquer conteúdo curricular (sozinho, com adultos ou colegas) 3. Aprender conteúdos curriculares novos 4. Aprender através de recursos (ficheiros, manuais escolares, jogos, etc) 5. Outro |
| 2. Para que servem as listas de verificação? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Servem para verificar os conteúdos que já dominam e que podem ou não trabalhar 2. Servem para marcar as fichas de verificação 3. Outro |
| 3. O que é para ti um bom apoio com o colega? | <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Quando se ultrapassam as dificuldades (pessoais ou do colega) 2. b) Trabalhar sem brincar e com um colega qualquer atividade 3. a) e b) 4. É trabalhar e brincar com o colega 5. Aprender estratégias novas 6. Outro * |
| 4. Como é que escolhes um colega para fazer a parceria/apoio? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escolhe um colega apto para ajudar a ultrapassar dificuldades sentidas 2. Escolhe um amigo para trabalhar qualquer conteúdo 3. Escolhe um amigo para trabalhar e brincar 4. Outro * |
| 5. Como é que escolhes o(s) ficheiro(s) a ser trabalhado nesses momentos de parceria? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ficheiros que ajudem a ultrapassar as próprias dificuldades 2. Ficheiros que ajudem a ultrapassar as dificuldades de ambos 3. Qualquer ficheiro 4. Outro * |
| 6. De que formam iniciam o apoio? Como é que organizam o que vão fazer? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização por etapas 2. Sem organização 3. Outro * |
| 7. Como é que fazes para perceber que o colega que apoiaste, aprendeu o que era suposto aprender? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificam as aprendizagens através de recursos 2. Questionamento direto 3. Não verificam as aprendizagens através de recursos 4. Outro |
| 8. Qual a forma de saberes se aprendeste algum assunto? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificação das aprendizagens 2. Verificação das aprendizagens feitas por um adulto 3. Não avalia as aprendizagens 4. Outro * |
| 9. Como gostas de ser ajudado para aprenderes melhor? | <ol style="list-style-type: none"> 1. A dulto 2. Colega 3. A dulto e colega 4. Não responde/não sabe |
| 10. Como avalias o apoio no PIT? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Avalia de acordo com as suas aprendizagens 2. Avalia segundo um código de cores 3. Avaliação pouco ou nada definida 4. Outro |

3.1.2.4. Análise de conteúdo

Esta técnica de recolha de dados também providencia outras vantagens, a título de exemplo: a obtenção de informações em larga quantidade e num curto espaço de tempo e a padronização das respostas, facilitando o processo de análise e comparação de

resultados. Não obstante, os questionários também possuem limitações, tais como, ambiguidades nas respostas e dependência das opiniões dos alunos.

No momento posterior à recolha dos questionários, procede-se à análise das informações recolhidas. Desta forma, os dados podem ser analisados quantitativa ou qualitativamente, estando dependente dos objetivos delineados da pesquisa. Assim sendo, a análise quantitativa envolve técnicas estatísticas que permitem obter padrões e tendências dos dados. Por outro lado, a análise qualitativa permite identificar temas e categorias que surjam das respostas dadas pelos participantes.

Assim sendo, os dados obtidos pelos questionários são qualitativos, sendo que o seu tratamento será feito através da técnica de análise de conteúdo, descrita no último subponto. Como tal, foi aplicado um questionário aos participantes (cf. Anexo D), sendo este aplicado em dois momentos distintos; um numa fase pré-intervenção, outro numa fase pós-intervenção.

A técnica de análise de conteúdo decorre da necessidade de analisar as respostas obtidas através dos questionários aplicados aos alunos, numa fase pré-intervenção e numa fase pós-intervenção.

Neste âmbito, entende-se por análise de conteúdo, a técnica de recolha de dados que visa obter uma compreensão detalhada das informações que constam em documentos, textos, entrevistas ou outros materiais pertinentes para um determinado estudo (Bardin, 2016). Assim, este método permite identificar temas recorrentes, padrões e significados que constam nos dados em análise. Ainda de acordo com o mesmo autor, a análise de conteúdo é descrita como uma técnica que visa sistematizar e interpretar o conteúdo que se encontra expresso em textos, tendo em consideração o contexto em que foram produzidos e a sua estrutura. Este método torna-se muito pertinente e útil no presente estudo, uma vez que o objetivo do mesmo é explorar quais as perceções dos alunos face à regulação e autorregulação do trabalho realizado, por eles, durante as parcerias no TEA.

É, também, através desta técnica que os investigadores procedem a uma análise pormenorizada de documentos, como as avaliações registadas no PIT, instrumentos de pilotagem que façam parte da rotina (mapa de parcerias, listas de verificação, entre outras) ou textos que sejam pertinentes e relacionados com o objeto de estudo. Contudo, a análise

de conteúdo implica que o investigador leia cuidadosamente e sistematicamente os materiais em causa, visto que o seu principal objetivo é compreender os significados explícitos, implícitos e pormenores que se encontram nas respostas dadas pelos participantes Gomes (2013).

Após esta análise de conteúdo, os resultados obtidos foram devidamente interpretados, apresentados e debatidos com os alunos, de forma a que os mesmos se envolvessem/participassem verdadeiramente no estudo.

As conclusões são fundamentadas nos dados analisados e nas categorias estabelecidas, permitindo uma compreensão aprofundada das perceções dos alunos em relação ao objeto de estudo.

3.2. Caracterização do contexto e dos participantes

O presente estudo foi realizado num colégio de ensino particular. A instituição localiza-se na freguesia de Alvalade, em Lisboa. Inclui as valências de Creche, Jardim-de-infância e 1.º Ciclo, sendo, também, um estabelecimento não vinculado a um agrupamento, com autonomia administrativa e pedagógica.

A prática foi desenvolvida numa turma de 3.º ano com 15 alunos, constituída por 5 alunos do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

3.3. Procedimentos metodológicos para a ação pedagógica (melhoria dos processos de TEA; regulação das parcerias)

Seguidamente, será apresentado na tabela 3, o cronograma dos procedimentos metodológicos seguidos para a implementação de estratégias e processos que contribuíram para a melhoria dos processos de TEA, nomeadamente na regulação das parcerias. O mesmo foi devidamente pensado e delineado com a colaboração da OC, de forma a que todos os passos fossem fluídos, pertinentes e de acordo com as rotinas dos alunos.

Tabela 3.

Cronograma dos passos da implementação de estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos em TEA

| | Instrumentos de pilotagem | Materiais e recursos | Rotina/Intervenção |
|------------------|---|---|---|
| 1ª semana | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização do Plano Individual de Trabalho (instrumento concebido pela OC, em conjunto com os alunos); - Mapas de parcerias de apoios/parcerias (semanal). | <ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Cadernos de TEA; - Recursos utilizados durante o TEA (ficheiros, jogos, livros, ...); - Folha de marcação dos apoios/parcerias; - Questionário. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de potencialidades e fragilidades na realização das parcerias; - Análise da autoavaliação das parcerias dos últimos 3 PITs, de cada aluno; - Análise da marcação dos apoios/parcerias; - Aplicação do questionário sobre o TEA e parcerias (cf. Anexo D); - Observação direta das parcerias marcadas durante a semana. |
| 2ª semana | <ul style="list-style-type: none"> - Plano Individual de Trabalho – alterado em concordância com os alunos e OC: espaço para avaliação da parceria proposta; - Melhoramento dos critérios de autoavaliação das parcerias, com os alunos. - Mapas de parcerias de apoios/parcerias (semanal). - Identificação de Regras para a realização das parcerias durante o TEA. | <ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Cadernos de TEA; - Implementação da rotina de avaliação oral das parcerias; - Implementação das listas de verificação intermédias (português e matemática). | <ul style="list-style-type: none"> - Devolução e discussão com os alunos da análise efetuada à autoavaliação das parcerias; - Questionamento oral aos alunos sobre as parcerias: “o que são as parcerias?; “para que servem as parcerias?; “como realizam as parcerias?; “como avaliar o trabalho realizado durante as parcerias?; “o que trabalham durante as parcerias?” – (Cartaz: “Como se realiza um bom apoio?”) (cf. Anexo L); - Explicação da nova rotina – avaliação oral das parcerias (realizado às sextas-feiras); - Apresentação das listas de verificação intermédias; - Construção, com os alunos, de um cartaz com orientações sobre as listas de Verificação Intermédias; |

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos PITs de todos os alunos (comentário sobre a autoavaliação das parcerias); - Alteração do Plano Individual de Trabalho, em concordância com os alunos e OC: <p>espaço para avaliação da parceria proposta;</p> |
| 3ª semana | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização do PIT alterado; - Listas de verificação intermédias; - Mapas de parcerias de apoios/parcerias (semanal). | <ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Cadernos de TEA; - Listas de verificação intermédias; | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação dos PITs, de acordo com as listas de verificação intermédias (LVI); - Marcação das parcerias de acordo com as LVI e dificuldades; - Apresentação da parceria por um par; - Explicitação de aspetos a melhorar e a integrar na próxima autoavaliação das parcerias; - Apresentação da parceria por um par; - Avaliação dos PITs de todos os alunos (comentário sobre a autoavaliação das parcerias); - Reflexão/discussão do trabalho realizado com os novos instrumentos (LVI; Cartaz; PIT retificado). |
| 4ª semana | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização do PIT alterado; - Listas de verificação intermédias; - Mapas de parcerias de apoios/parcerias (semanal). | <ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Cadernos de TEA; - Listas de verificação intermédias; a) implementação da LVI de Estudo do Meio). | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação dos PITs, de acordo com as listas de verificação intermédias (LVI); - Marcação das parcerias de acordo com as LVI e dificuldades; - Apresentação da parceria por um par; - Avaliação dos PITs de todos os alunos (comentário sobre a autoavaliação das parcerias); - Reflexão/discussão do trabalho realizado com os novos instrumentos (LVI; Cartaz; PIT retificado); - Explicitação de aspetos a melhorar e a integrar nas próximas parcerias (realização/comportamento/marcações/avaliação). |

| | | | |
|------------------|--|--|---|
| 5ª semana | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização do PIT alterado; - Listas de verificação intermédias; - Mapas de parcerias de apoios/parcerias (semanal). | <ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Cadernos de TEA; - Listas de verificação intermédias. | <ul style="list-style-type: none"> - Planificação dos PITs, de acordo com as listas de verificação intermédias (LVI); - Marcação das parcerias, de acordo com as LVI e dificuldades; - Apresentação da parceria por um par; - Avaliação dos PITs de todos os alunos (comentário sobre a autoavaliação das parcerias); - Reflexão/discussão do trabalho realizado com os novos instrumentos (LVI; Cartaz; PIT retificado); - Explicitação de aspetos a melhorar e a integrar nas próximas parcerias (realização/comportamento/marcações/avaliação). |
| 6ª semana | - | <ul style="list-style-type: none"> - Cartaz; - Questionário; | <ul style="list-style-type: none"> - Construção do cartaz final sobre a realização de um bom apoio, com base nas competências adquiridas pelos alunos; - Aplicação do questionário inicial sobre o TEA e parcerias. |
| Não implementado | - | <ul style="list-style-type: none"> - Ficheiros autocorretivos; - LVI Educação artística e Educação Física. | - |

Na tabela *supra* estão contempladas as estratégias implementadas durante o período de intervenção, tendo em consideração a planificação, o desenvolvimento e a avaliação que são intrínsecos na rotina de TEA e na avaliação do PIT.

Durante as duas semanas de observação foram identificadas potencialidades e fragilidades que o grupo demonstrava durante a rotina de TEA, nomeadamente durante a realização das parcerias de trabalho. Primeiramente, foram analisados detalhadamente os últimos 3 PITs de todos os alunos, dando principal enfoque à avaliação dos apoios/parcerias realizados ao longo das semanas. Além desta análise, procedeu-se à observação direta não participada das parcerias realizadas, de forma a compreender os

métodos de trabalho do par/grupo, que tipo de tarefas realizavam, como é que as realizavam e como verificavam as aprendizagens.

A primeira semana ainda ocorreu durante o período de observação que permite a recolha de dados sobre o grupo, onde foi possível identificar potencialidades e fragilidades quanto à realização das parcerias (cf. Anexo L), analisar diversos documentos sobre os apoios/parcerias (PITs, lista de marcações, entre outros) e analisar as parcerias realizadas durante a semana. Por fim, os alunos responderam a um questionário (Anexo D) sobre o TEA, as parcerias e avaliação das aprendizagens.

Na segunda semana, procedeu-se a uma breve discussão sobre as parcerias e a sua avaliação. Neste seguimento, os dados recolhidos da análise da autoavaliação das parcerias no PIT serviram como gatilho para esta partilha de ideias (cf. Anexo M). Após esse momento, ainda foi implementada uma nova rotina durante o Conselho de turma, a avaliação oral das parcerias (cf. Anexo M2) e um novo instrumento de trabalho, as LVI (cf. Anexo F). De forma a complementar as LVI, foi realizado, em coletivo, um cartaz sobre como preenchê-las (cf. Anexo F). Ainda foi sugerido aos alunos que se acrescentasse um campo de autoavaliação no PIT, para escreverem sobre a parceria realizada nessa semana (cf. Anexo G). Por último, as estagiárias começaram a avaliar os PITs de todos os alunos.

Na terceira, quarta e quinta semana, os alunos planificaram os seus PITs e marcaram as parcerias e apoios de acordo com as listas de verificação intermédias (LVI). Foi realizada a apresentação da parceria por um par que se voluntariou e, em detrimento desta apresentação, foram explicitados aspetos a melhorar e a integrar na próxima autoavaliação das parcerias (realização/comportamento/marcações/avaliação). Por fim, foi realizada uma reflexão/discussão do trabalho realizado com os novos instrumentos (LVI; Cartaz; PIT retificado)

Na sexta, e última semana, mantiveram-se as rotinas já mencionadas, foi concluído o cartaz relativo à realização de um bom apoio, com base nas competências adquiridas pelos alunos (cf. Anexo F) e procedeu-se ao preenchido do questionário final (Anexo D).

3.4. Princípios éticos de investigação

O processo de investigação cumpriu o respeito dos direitos de privacidade, confidencialidade e anonimato de todas as informações relacionadas à instituição educativa, professores e alunos envolvidos no estudo. Foram cuidadosamente observados os princípios éticos e deontológicos necessários à realização de uma intervenção desta natureza (Sousa & Baptista, 2011). Todos os participantes, assim como os seus encarregados de educação, foram devidamente informados sobre os propósitos do estudo, tendo os protocolos sido fornecidos e, devidamente, consentidos, explicando a natureza e os objetivos do estudo. Além disso, foi solicitada a autorização dos participantes para a gravação de áudios e registos fotográficos. A investigadora demonstrou total disponibilidade para esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem ao longo do processo de investigação, seguindo as diretrizes da Carta Ética de 2014. Além do referido, todos os alunos foram envolvidos na investigação, visto que os resultados dos questionários aplicados foram devolvidos aos mesmos, com o intuito da tomada de decisões ser realizada em coletivo e de modo a obter as suas confirmações ou esclarecimentos. Esta estratégia permite ao investigador identificar diferenças ou contradições nos dados, o que contribuiu para uma compreensão mais completa e realista do fenómeno (Mestre, 2022). Desta forma, todo processo investigativo foi mais transparente e significativo para todos os envolvidos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Após identificar a problemática constatou-se que os alunos nem sempre realizavam as tarefas a que se haviam proposto no PIT e, também, nem sempre atendiam às suas necessidades/dificuldades. Devido ao facto das tarefas seleccionadas nem sempre irem ao encontro das fragilidades dos alunos, verificou-se que os mesmos não realizavam parcerias adequadas, ou seja, todo o trabalho realizado na maioria das parcerias nem sempre espelhava as aprendizagens adquiridas, tal como nem sempre trabalhavam nas suas dificuldades. Aliás, realizavam sempre o mesmo tipo de tarefa, nomeadamente, a escrita de textos a pares, tal como realizavam, igualmente, apenas uma tarefa durante esse momento. Também se verificou alguns momentos de brincadeira, não aproveitando o tempo de forma adequada.

Outra questão que se verificou e dificultou a aquisição de aprendizagens no TEA, foi o facto de não existirem muitos ficheiros autocorretivos. Desta forma, os alunos nem sempre sabiam se o que fizeram estava correto e assumiam as respostas com base nos seus conhecimentos. Em determinados casos, os alunos dirigiam-se a um adulto, interrompendo, por vezes, os apoios marcados para esclarecerem as suas dúvidas. Relacionado com este aspeto, também se verificou que os alunos não revelavam consciência de não interromper o adulto e pedir ajuda a outros colegas.

Ainda outra fragilidade encontrada está relacionada com o uso dos instrumentos de pilotagem, nomeadamente as listas de verificação, as listas de marcação de apoios e a lista que identificava os alunos que podiam ajudar e os alunos que precisavam de ajuda. Consequentemente, verificou-se que todas estas lacunas contribuem para um funcionamento do TEA e das parcerias, pouco eficaz. Desta forma, segue a análise dos dados recolhidos.

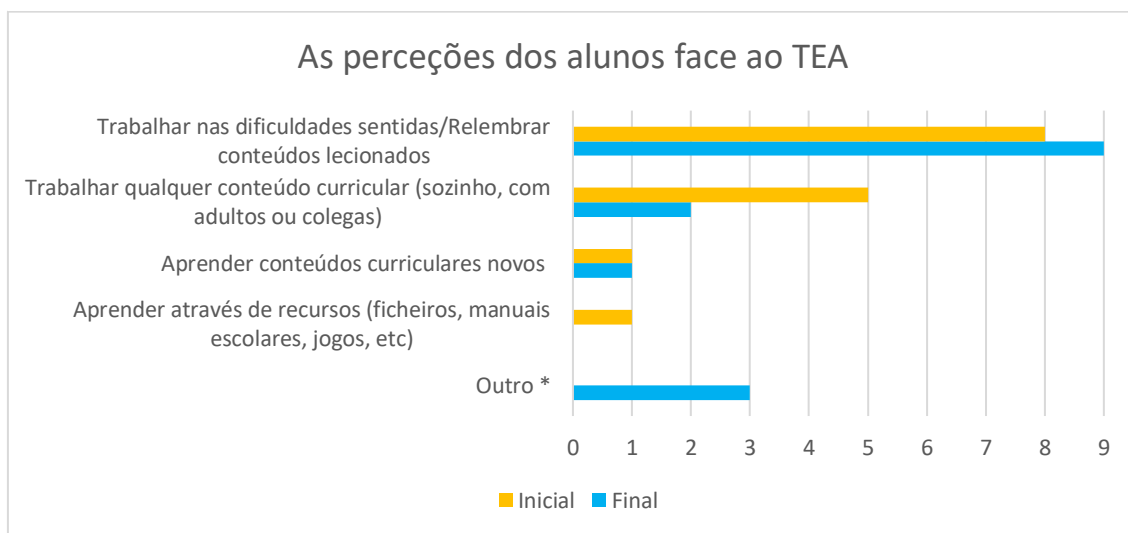
4.1. As perceções dos alunos face a uma parceria eficaz, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo

Compreende-se por parceria eficaz um método de aprendizagem cooperativo, através do qual se preserva as diversas características pedagógicas dos alunos, permitindo que os mesmos aprendam através das suas diferenças e superem as suas dificuldades. Neste sentido, e de forma a compreender quais foram as perceções dos alunos face às

parcerias eficazes durante o TEA, foram aplicadas as seguintes questões: 1. *Explica por palavras tuas o que é o TEA*; 3. *O que é para ti um bom apoio com o colega?*; e 11. *Sublinha as afirmações que te são mais difíceis de fazer.*

Figura 2.

Frequência de respostas dos alunos à questão: “1. Explica por palavras tuas o que é o TEA.”



**O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabes/não escreve de forma legível*

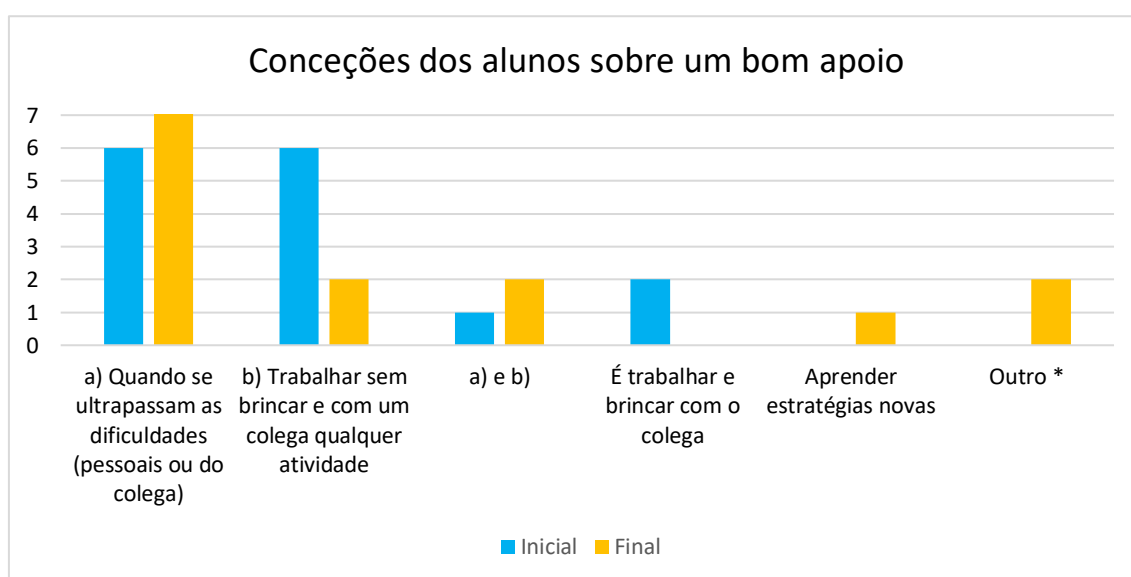
Na imagem acima estão espelhadas as concepções que os alunos têm sobre o que é a rotina de TEA, sendo fundamental compreender a funcionalidade e objetivo da mesma. A consciência que os alunos possuem sobre o TEA é que é possível cumprir com o propósito desta rotina. Deste modo, tanto no questionário aplicado inicialmente, como no final, os alunos afirmam que este momento serve para trabalhar nas suas dificuldades e/ou relembrar conteúdos já aprendidos. A segunda resposta que obteve mais consenso relaciona-se com o facto de se tratar de um momento para trabalhar qualquer tipo de conteúdo curricular e de diversas formas: sozinho, com colegas ou com adultos. Apenas uma minoria dos alunos (2 alunos no questionário inicial e 4 alunos no questionário final) revela pouca consciência do que é a rotina de TEA, tanto no início como no final.

Ainda é possível verificar que houve uma mudança das concepções dos alunos face ao TEA, tornando-se a resposta mais significativa: *Trabalhar nas dificuldades sentidas/Relembrar conteúdos lecionados*. A título de exemplo, a aluna M.L.R. respondeu nos dois questionários que “*É um tempo para trabalharmos as minhas*

dificuldades com ou sem apoio/parcerias” e a aluna C.C. considera que “é um tempo para aprender sozinho e com adultos e com amigos”. Desta forma, os alunos revelaram uma maior consciência do trabalho que é suposto ocorrer durante este tempo, apesar de se tratar de um momento em que podem trabalhar de diversas formas: sozinhos ou acompanhados, com ajuda ou sem ajuda e realizarem tarefas através de múltiplos recursos, sendo sempre o mesmo objetivo: trabalhar as competências curriculares dos alunos (Amaral & Figueira, 2017).

Figura 3.

Frequência de respostas dos alunos à questão: “3. O que é para ti um bom apoio com o colega?”



*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabe/não escreve de forma legível

Relativamente à caracterização de um bom apoio pelos alunos, é possível verificar no gráfico *supra* que a maioria das respostas incidiu no propósito de ultrapassar dificuldades, quer individuais ou de ambos os participantes e na realização de atividades, sem critério, desde que não se brinque com o colega. Ambas as respostas revelam uma boa consciência de que as parcerias servem para trabalhar com um colega que os ajude a superar determinadas dificuldades. Porém, a consciência de que este momento é dedicado à superação das dificuldades do colega que pediu ajuda foi algo que foi evoluindo, como se constata nas segundas colunas da primeira e terceira resposta, prefazendo um total de dez alunos. No entanto, a realização das parcerias é mais do que o aluno aprendiz superar as suas dificuldades. Conforme Duran (2015) refere, as tutorias entre pares são um

método de aprendizagem cooperativo, uma vez que as diversas características pedagógicas dos alunos são aproveitadas para que os mesmos aprendam através das suas diferenças. Desta forma, não é só o aluno que solicitou ajuda que aprende, o aluno que está a ajudar/ensinar aprende sempre algo. Neste aspeto, as respostas dadas pelos alunos revelaram pouca ou nenhuma consciência de que os envolvidos nos apoios/parcerias aprendem sempre, apenas um aluno revelou ter noções neste aspeto: “ensinar aos outros e aprender com os outros”.

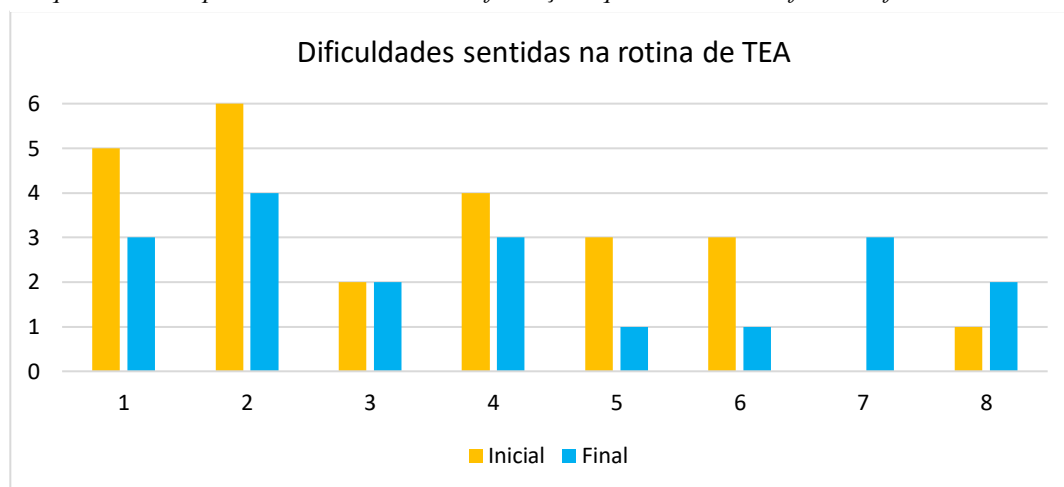
Assim sendo, as respostas de alguns alunos demonstram a preocupação em saber se o colega superou a sua dificuldade, mas não identificam que os que estão a ajudar também aprendem com esse trabalho cooperativo, a título de exemplo: “É fazer as atividades sem brincadeira e sem ter-se muita pressa e o colega tem de ver se o outro percebeu”, “Para ajudar a fazer as suas dificuldades ou ele me ajudar a passar as minhas dificuldades” e “É aprender com o colega ou ajudar o colega”.

Em suma, durante os apoios/tutorias realizados não se verificou uma melhoria significativa das atitudes dos alunos durante este momento (cf. Anexos M3 e M4), mas através dos questionários aplicados, os alunos revelam uma maior consciência do é suposto acontecer. Alguns alunos continuaram a realizar parcerias desnecessárias, ou seja, que não concorriam para a superação de dificuldades, nem sempre escolhiam ficheiros adequados, não verificavam se o colega que ia ajudar dominava ou não o assunto e realizavam apoios/parcerias sem estarem marcados (cf. Anexos M3 e M4). Por último, apesar de apenas um aluno assumir que a marcação das parcerias era com base na escolha de um amigo para brincar, esta situação foi verificada algumas vezes durante o TEA e discutida no conselho (cf. Anexo M3 e M4), sendo que os PITs refletiam todo o trabalho realizado durante o TEA e, até mesmo, durante as parcerias.

Relativamente à última questão colocada², os alunos foram solicitados a enumerar as ações mais difíceis de realizar durante o TEA. Assim sendo, com maior número de respostas no questionário inicial, os alunos identificaram como sendo mais difícil de realizar: 1. *Planear de acordo com as minhas necessidades* e 2. *Cumprir o que planeei e tentar realizar sempre mais atividades, de uma semana para a outra*, sendo que a 7. *Escrever uma autoavaliação completa*, não foi identificada como fragilidade.

Figura 4.

Frequência de respostas: “11. Sublinha as afirmações que te são mais difíceis de fazer”



De forma a compreender que tipo de dificuldades é que os alunos sentiam, foi-lhes pedido para justificarem as mesmas. Relativamente à ação 1, os alunos justificaram-se³ da seguinte forma, “*Porque é difícil ver as minhas dificuldades*” e “*Às vezes não sei o que preciso de trabalhar*”. Ao analisar estas respostas, os alunos revelaram não saber como identificar as suas fragilidades. Aliado a esta dificuldade, verificou-se que os alunos não utilizam devidamente os instrumentos de pilotagem do trabalho que lhes permitem regular as suas aprendizagens, como as listas de verificação e os PITs anteriores (cf.

² 11. Sublinha as afirmações que te são mais difíceis de fazer: 1. Planear de acordo com as minhas necessidades; 2. Cumprir o que planeei e tentar realizar sempre mais atividades, de uma semana para a outra; 3. Realizar as atividades que mais necessito; 4. Utilizar as listas de verificação; 5. Pedir apoio quando não consigo fazer algo sozinho ou sozinha; 6. Ter iniciativa para apoiar alguém que precisa; 7. Escrever uma autoavaliação completa; 8. Fazer comentários aos colegas que apresentam o PIT e responder às questões dos colegas e professora, quando apresento o meu PIT.

³ Nem todos os alunos justificaram as respostas/fizeram uma justificação global ou não especificaram.

Anexo M4). Apesar de haver um decréscimo de respostas no segundo questionário, os alunos permaneceram com as mesmas condutas, não verificando os conteúdos que já sabem, trabalhando conteúdos repetidos e não utilizando os instrumentos de trabalho de forma devida (cf. Anexo E, M3 e M4). A realização de tarefas em quantidade era algo bastante frequente e não retratava a consciência necessária do trabalho que deveria ser realizado durante a semana, faziam tarefas só para preencher o PIT e tarefas cujos conteúdos já dominavam (cf. Anexo M3 e M4). A título de exemplo, “*Porque faço sempre aquilo que sei fazer para poder ter mais atividades e a (nome da OC) fica contente*” e conforme as notas de campo do anexo M3.

A segunda resposta foi a mais identificada no primeiro questionário, seis alunos consideram ser a sua maior dificuldade. As seguintes respostas, retratam a sua dificuldade em gerir o tempo de trabalho durante o TEA, a gestão e planificação do próprio PIT e os comportamentos que os alunos têm e que influenciam todas as suas aprendizagens: “*Porque às vezes eu brinco e perco tempo e depois não consigo fazer o que planifiquei mas outras consigo*”, “*porque muitas vezes nunca consigo realizar toda a minhas atividades porque às vezes estou a brincar e planeio muitas atividades*” e “*porque não consigo fazer o planeado não é fácil*”. Desta forma, é possível afirmar que a maior dificuldade dos alunos se prende com o facto de não serem capazes de gerir o que planeiam. Propondo ou demasiadas tarefas só para terem uma boa avaliação no final da semana, ou preferindo dedicar o seu tempo a brincar e, depois, não trabalharem quando é suposto, ou ainda, realizarem atividades lúdicas, ao invés de trabalhar nas suas dificuldades, revelando falta de responsabilidade e compromisso.

Na segunda aplicação do questionário, verificou-se um decréscimo das respostas mais dadas na primeira aplicação e é possível verificar que as ações realizadas na rotina de TEA ficaram mais distribuídas. Neste sentido, é possível constatar que esta distribuição se deve ao facto de os alunos terem melhorado a sua consciência do trabalho a fazer durante o TEA, isto é, os alunos passaram a refletir sobre o seu trabalho a realizar durante a semana. A afirmação dois, foi a que obteve mais votação (quatro alunos), seguida das afirmações um, quatro e sete, com o mesmo número de votação (três alunos), as afirmações três e oito foram mencionadas por dois alunos e por último, a cinco e a seis

com um voto cada. Relativamente às respostas dadas pelos alunos na afirmação dois, as mesmas mantiveram-se, estando a dificuldade aliada à gestão do tempo e do PIT.

Nas afirmações quatro e sete, as respostas dos alunos estão transcritas na figura abaixo.

Figura 5.

Tabela de respostas à questão 11 (aplicação final do questionário)

| | |
|------|--|
| L.C. | 3 e 4. “Porque as vezes me esqueço” |
| I.A. | Assinalou 3,4,6,8, mas não responde ao pedido |
| M.C. | 1,5 e 7. “Porque tenho muita dificuldade em saber as minhas dificuldades” |
| S.C. | 7. “às vezes eu não consigo fazer porque quero despachar me e escrevo a balda” |
| M.V. | 7. Porque tenho dificuldade em escrever o meu trabalho e como correu” |
| V.A. | Assinalou 1 e 4, mas não justifica. |
| C.C. | 4.” Por que eu esqueço sempre” |
| G.C. | 7. “Porque são muitas coisas para ver” |

Relativamente ao uso das listas de verificação os alunos que assinalaram e justificaram a sua dificuldade, estão de acordo com o que já foi analisado anteriormente, revelando o esquecimento da existência das listas. Desta forma, as dificuldades encontram-se retratadas: os alunos sentem dificuldade quando planeiam o PIT, na marcação de apoios ou na escolha dos conteúdos a trabalhar.

Na afirmação sete, os alunos revelam muita dificuldade em escrever uma boa autoavaliação (cf. Anexo G), com consciência do trabalho realizado durante a semana, tal como os alunos G.C. e M.V. afirmam. Por outro lado, o aluno S.C. vê a autoavaliação como uma obrigação e sacrifício, escrevendo poucas ou nenhuma palavra sobre o seu desempenho e com pouca preocupação, como se em nada influenciasse o seu desempenho escolar. No entanto, apesar de não estar retratado no questionário, todos os PITs foram avaliados no final da semana por adultos (OC e estagiárias), onde se verificou que a maioria dos alunos não procedia a uma autoavaliação completa e consciente, sendo sempre uma das críticas assinaladas pelos adultos na secção de comentários do professor, no PIT.

Nas afirmações relativas aos apoios, os alunos não identificam como fragilidades pedir apoio ou apoiar alguém que precise, como é possível constatar na figura 4. Neste

aspecto, através das observações diretas, foi possível verificar que os alunos não revelam dificuldade em ajudar quem precisa, nem em pedir ajuda. Revelam sim, dificuldade em organizar o trabalho em parceria, em trabalhar para um objetivo, ultrapassar a dificuldade identificada, saber como ajudar o outro (que estratégias utilizar) e avaliar a dinâmica, percebendo se correu bem ou mal, se conseguiram ser bem-sucedidos, se o colega já é capaz de fazer sozinho, entre outros critérios representados no PIT (cf. Anexo H).

Após a análise destas questões, é possível constatar que as percepções dos alunos face a uma boa parceria, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo, ainda revelam ter algumas fragilidades. Os alunos reconhecem que o TEA é um momento da sua rotina que serve para trabalhar, quer de forma individual quer de forma cooperada. Além disso, neste momento, os alunos identificam que é suposto trabalhar as suas fragilidades, mas revelam dificuldade em saber o que trabalhar. A este aspeto está relacionado o facto de os estudantes não utilizarem os instrumentos de trabalho de forma adequada. A grelha de respostas obtida dos questionários aplicados (cf. Anexo E), demonstra que os alunos não utilizam as listas de verificação de forma adequada e pertinente, não fazem uma boa gestão do PIT e conseqüentemente, não marcam parcerias apropriadas. Relacionando todos estes fatores, no início da intervenção, foi criado um cartaz sobre o como realizar um bom apoio (cf. Anexo I). O mesmo foi realizado em conjunto com os alunos e foi completado pelos alunos na última semana de estágio (cf. Anexo I). Assim sendo, nesse cartaz encontram-se espelhadas as concepções que os alunos possuem sobre a realização de um bom apoio. Os alunos identificaram que é necessário:

- I. Realizar o apoio impreterivelmente, quando este está marcado (**sentido de responsabilidade e compromisso**);
- II. Aproveitar o momento de trabalho, aprender e ultrapassar dificuldades identificadas (**consciência do trabalho a realizar; boa utilização dos instrumentos de trabalho – PIT, LVI, LI**);
- III. Compreender se o colega aprendeu o que era suposto (**sentido de cooperação e entreaajuda**), diversificar os recursos disponíveis durante os apoios (**promove o pensamento, criatividade, diversidade de resoluções, etc.**);

- IV. Ser claro na instrução (**sentido de cooperação e responsabilidade**);
- V. Registrar o que foi realizado nesse momento (**sentido de responsabilidade e compromisso; consciência das aprendizagens**).

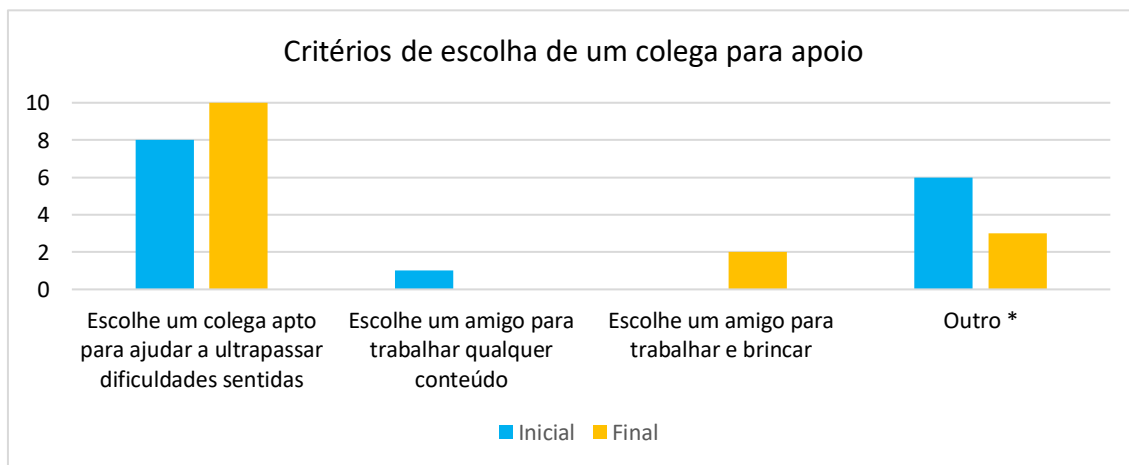
Apesar de terem identificado um conjunto de regras a cumprir durante os apoios/parcerias, as respostas aos questionários não vão todas ao encontro do que se encontra redigido coletivamente. Isto revela que de forma individual os alunos ainda precisam de melhorar a sua conceção sobre os apoios/parcerias, mas com o contributo de todos conseguem identificar diversos aspetos fundamentais à boa conduta dos apoios/parcerias.

4.2. As perceções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado

Para compreender quais eram as perceções dos alunos face à escolha do colega a apoiar ou a ser apoiado, foi colocada a seguinte questão: “4. Como é que escolhes um colega para fazer a parceria/apoio?”. Neste sentido, foram criados quatro critérios resultantes das respostas dadas pelos alunos nos questionários aplicados (cf. Anexo E).

Figura 6.

Frequência de respostas dos alunos à questão: 4. Como é que escolhes um colega para fazer a parceria/apoio?”



*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabes/não escreve de forma legível

Sendo a turma dos inquiridos composta por 15 alunos, o primeiro critério apresentado na figura 6, revela que mais de metade da turma elege um colega que seja

apto para ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas, como se verifica em algumas respostas ao questionário pré-intervenção (cf. Anexo E): *“Escolho para trabalhar as minhas dificuldades e para lhes ajudar nas deles”*, *“Um que não brinque e seja bom no que preciso”* e *“Eu escolho um colega pelas minhas dificuldades”*. No questionário pós-intervenção, as respostas não diferiram muito, apresentando como exemplo, *“Eu escolho um colega que seja bom nas minhas dificuldades e que queira ajudar”*. Neste sentido, a maioria dos alunos revela consciência de que o colega que escolhem influencia a sua aprendizagem, pois se escolherem um colega que não domina o conteúdo que precisam, não vão aprender sobre o mesmo. O mesmo se aplica à escolha de colegas que eles consideram seus amigos, pois sabem que o apoio será para ambos brincarem e não trabalharem.

No entanto, uma minoria, embora pouco significativa, assume que escolhe amigos para os apoios, para poderem brincar. Apesar dos alunos demonstrarem consciência na escolha do colega para os apoios, verificou-se através das observações diretas (cf. Anexo M3 e M4) e avaliações no PIT, que alguns alunos nem sempre são capazes de controlar os momentos de brincadeira, influenciando negativamente a sua prestação e as aprendizagens sobre esse conteúdo.

Aliado a estas situações que influenciam a escolha dos colegas para as parcerias, está o facto de os alunos não consultarem as LV, o mapa de marcação de apoios (cf. Anexo J) e não irem à lista *“Preciso de ajuda/Posso ajudar”*, criada pela OC e em concordância com o grupo (cf. Anexo K). Todos estes aspetos são considerados por Duran (2015), como fragilidades que as parcerias possuem. Associados à questão colocada no questionário, o mesmo autor identifica as seguintes fragilidades:

- a) a escolha do colega tutor nem sempre é adequada (seu nível de amizade entre o aluno apoiado e o aluno que dá apoio);
- b) o aluno tutor pode não dominar na totalidade o conteúdo;
- c) o aluno tutor poderá não ter a capacidade de explicar de formas diversas e adequadas, ficando impaciente e não ajudar devidamente o colega.

Neste sentido, os alunos foram refletindo sobre este assunto durante os conselhos, uma vez que, tanto as estagiárias, como a OC, identificaram que se tratava de uma fragilidade global. Desta forma, os alunos foram convidados a partilhar as suas ideias sobre o assunto. Apesar disso, verificou-se uma melhoria ao nível da marcação dos apoios, ou seja, no planeamento das mesmas, mas a nível prático, os alunos ainda carecem de algum trabalho, nomeadamente a realização de apoios sem marcação e o critério de escolha do colega (cf. Anexo M3 e M4).

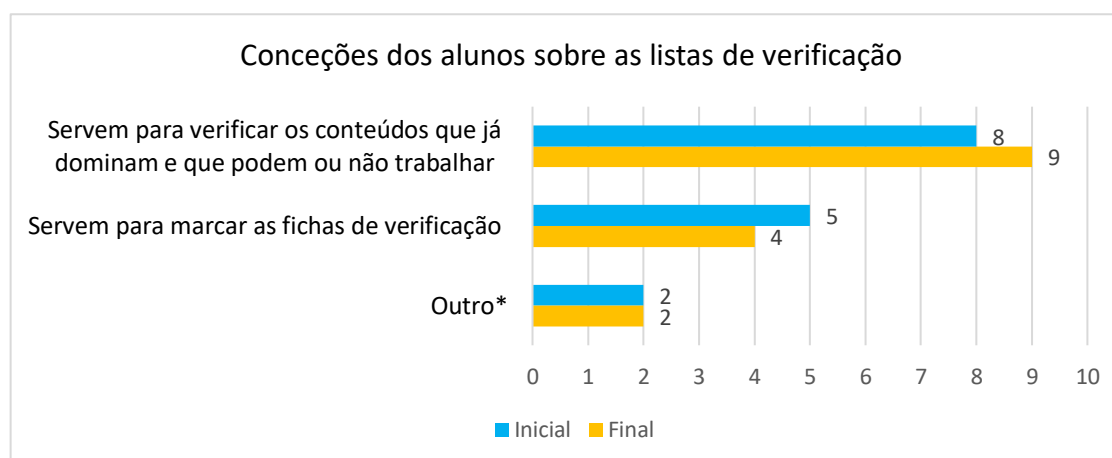
4.3. As perceções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas

Neste subcapítulo serão analisadas as perceções que os alunos têm sobre a seleção dos conteúdos a trabalharem durante os momentos de parceria. Para tal, foram colocadas as seguintes questões: “2. *Para que servem as listas de verificação?*; 5. *Como é que escolhes o(s) ficheiro(s) a ser trabalhado nesses momentos de parceria?*”. Neste sentido, foram elaborados dois gráficos (cf. Figura 6 e 7), de acordo com as respostas dadas pelos alunos (cf. Anexo E).

Na seguinte questão, relacionam-se as perceções que os alunos possuem face à utilidade/objetivo das listas de verificação, que como já mencionado no quadro teórico, são instrumentos que permitem a identificação de áreas que requerem mais investimento da sua parte e estabelecer objetivos pessoais em torno das mesmas. O que as torna numa ferramenta de autorregulação e autoavaliação (Freire, 2016) e um instrumento de pilotagem importante para os professores, uma vez que possibilita o acompanhamento do progresso individual e coletivo de forma mais eficaz (Mestre, 2017).

Figura 7.

Frequência de respostas dos alunos à questão: “2. Para que servem as listas de verificação?”



*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabe/não escreve de forma legível

De acordo com a figura 7, constata-se que as repostas mais dadas pelos inquiridos se concentram em ambas as aplicações: “*Servem para verificar os conteúdos que já dominam e que podem ou não trabalhar*” e “*Servem para marcar as fichas de verificação*”.

Na resposta mais dada, nove e dez alunos⁴ entendem que as listas servem para espelhar os conteúdos que dominam e saber que conteúdos podem ou não trabalhar: “*Sabermos o que já fizemos*”, “*Para sabermos o que já fizemos e o que já sabemos*”, “*Para ver se já aprendemos ou para ver se é preciso melhorar*” e “*Para saber o precisamos de trabalhar e aprender no 3.º ano*”. Estas são algumas das respostas dadas pelos alunos e que vão ao encontro do que Freire (2016) indica sobre as listas de verificação, sendo que os alunos assinalam os conteúdos que já sabem/dominam e planificam o seu trabalho em torno das mesmas, tendo como objetivo o sucesso das suas aprendizagens.

Na segunda resposta mais vezes mencionada, cinco e três alunos⁴ revelam que as listas de verificação espelham a quantidade e identificam que fichas de verificação já realizaram. Nas respostas dadas por alguns alunos é possível verificar que as listas de verificação servem “*para marcarmos as fichas só quando a (o nome da OC) corrige*”,

⁴ Respostas do questionário inicial e final, respetivamente.

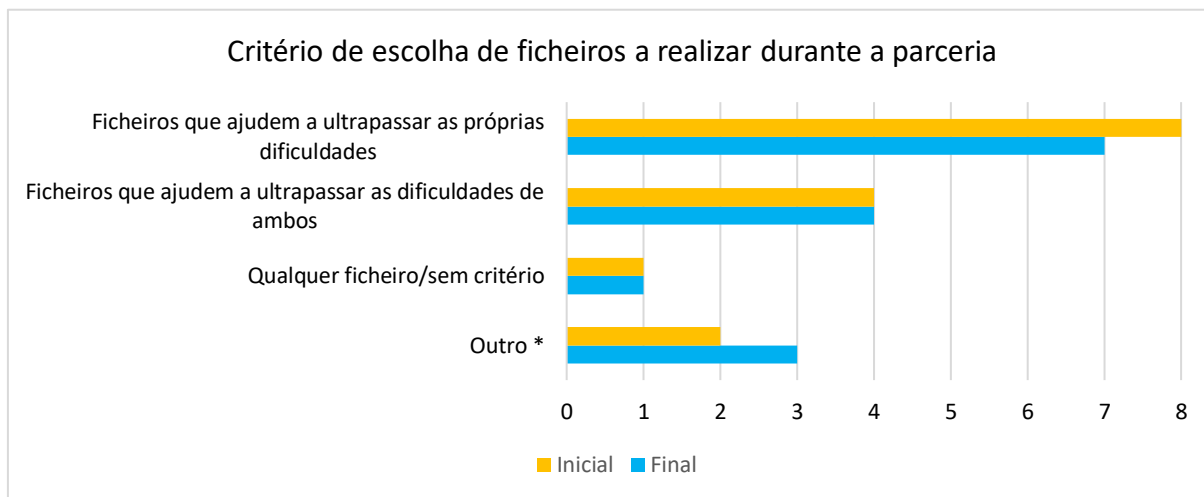
“Quando nós fazemos a ficha de verificação nós marcamos” e “Para marcar quando fazemos ficha de verificação”. Desta forma, é possível inferir que os alunos que assinalaram esta resposta, revelam alguma falta de consciência sobre a funcionalidade das listas de verificação, não as utilizando da forma esperada.

Em suma, a maioria dos alunos revela boa consciência do propósito das listas de verificação, mas nem sempre as utilizam devidamente. Através da observação direta dos comportamentos (cf. Anexo M3 e M5) e análise das listas de verificação globais (cf. Anexo P), verificou-se que alguns alunos não marcavam nas listas, outros não faziam fichas de verificação que concorressem para as listas e não planeavam o seu PIT em conformidade com as listas. O planeamento do PIT era baseado no que se lembravam de ter marcado anteriormente. Além disso, a marcação dos apoios/parcerias também não tinha como referência as listas de verificação, espelhando-se na eficácia das mesmas.

As listas de verificação são um instrumento de pilotagem que ajuda os alunos a estabelecerem metas específicas e alcançáveis, sendo uma fonte de orientação do estudo autónomo (Santo, 2019). Os alunos ao utilizarem as listas de verificação podem delinear objetivos mais específicos e torná-los mais possíveis de alcançar e mais cativantes. Desta forma, as listas de verificação permitem ao estudante monitorizar o seu progresso de forma sistemática, através da marcação das tarefas concluídas nas listas de verificação, contribuindo para a motivação e compromisso com o estudo autónomo, isto é, promovendo a autorregulação das aprendizagens. De forma a fomentar o uso das listas de verificação e ajudar os alunos a trabalharem conteúdos pertinentes, foram criadas listas de verificação intermédias (LVI) (cf. Anexo F). Os alunos rapidamente aderiram a estas listas intermédias e verificou-se que começaram a trabalhar conteúdos diferentes dos que já dominavam (cf. Anexo M5). Ainda revelaram ser capazes de identificar as suas dificuldades de acordo com o que estava nas LIV e, dessa forma, marcavam no PIT o que precisavam de marcar e solicitavam apoios pertinentes e sobre os conteúdos que sentiam mais dificuldade. Desta forma, foi assumido um compromisso entre os alunos e o trabalho a realizar até ao final do período. Assim, verificou-se que esse compromisso os motivou a utilizarem essas LIV, a melhorarem o seu planeamento e a melhorar a sua autonomia e responsabilidade.

Figura 8.

Frequência de respostas à questão: “5. Como é que escolhes o(s) ficheiro(s) a ser trabalhado nesses momentos de parceria?”



*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabe/não escreve de forma legível

Posto isso, o presente gráfico permite verificar que o critério mais identificado pelos alunos foi o primeiro, sendo que os mesmos escolhem ficheiros com base nas suas dificuldades. A segunda resposta mais mencionada vai ao encontro da primeira, sendo que os alunos acrescentaram o facto de não escolherem ficheiros apenas para superar as dificuldades próprias, mas também as do colega com quem realiza a parceria. Apenas um aluno revela que escolhe os ficheiros a serem trabalhados durante a parceria sem critério.

Neste sentido, é possível aferir que os alunos possuem consciência na escolha adequada dos ficheiros a serem trabalhados. Conforme já mencionado, é fundamental que os alunos quando trabalham em parceria, escolham o colega mais apto para ajudar num determinado conteúdo. Aliado a esta escolha criteriosa, estão os recursos a serem utilizados por ambos. Ou seja, os alunos que escolhem ficheiros sem qualquer critério, correm o risco de não trabalhar a área a que se propuseram trabalhar em parceria, uma vez que o colega a quem solicitaram ajuda pode não dominar esse conteúdo e, desta forma, foi tempo de trabalho desperdiçado. Outra situação advém do facto dos alunos escolherem ficheiros cujos conteúdos já dominam e, neste caso, não estão a trabalhar nas suas dificuldades, mas sim para o cumprimento do PIT, como alguns alunos mencionaram anteriormente. Assim sendo, torna-se fundamental que os alunos trabalhem nas suas

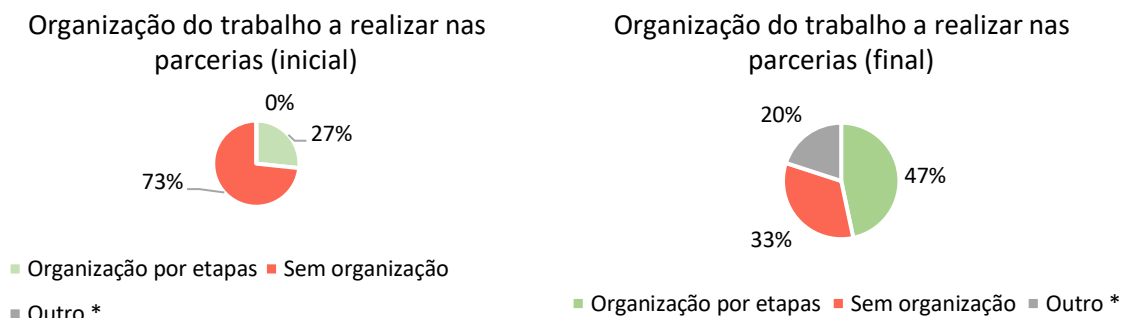
dificuldades, sempre com o objetivo de garantir o sucesso das suas aprendizagens (Assunção, 2011). Porém, só é possível quando os alunos procedem a um bom planeamento do seu PIT e o concretizam, revelando consciência e responsabilidade pelas suas aprendizagens (Niza, 1998). Neste sentido, os alunos são responsáveis por regular as suas aprendizagens e, dessa forma, quando realizam parcerias devem escolher ficheiros atendendo às necessidades curriculares assinaladas como estando fragilizadas. Estando todos estes aspetos bem consolidados, os alunos tornam-se autónomos e revelam consciência e responsabilidade na escolha dos ficheiros a utilizar durante as parcerias. Apesar das conceções e planeamentos adequados, os alunos continuam a repetir os mesmos erros, o não cumprimento do trabalho proposto. Para que tal seja ultrapassado, é importante que o papel do professor contribua para a não permissão deste tipo de condutas e, desta forma, reforce o sentido de responsabilidade e compromisso.

4.4. As perceções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias

Neste ponto, serão analisadas as perceções que os alunos têm sobre as estratégias de trabalho que utilizam quando realizam parcerias. Para tal, foram colocadas as seguintes questões: “6. *De que formam iniciam o apoio? Como é que organizam o que vão fazer?*” e “9. *Como gostas de ser ajudado para aprenderes melhor? Nas parcerias com os colegas ou no apoio com a professora?*”. Neste sentido, converteram-se as respostas em dois critérios, nos gráficos da pergunta 6 e em quatro critérios, que constam nos gráficos sobre a questão 9.

Figura 9.

Percentagem de respostas dadas pelos alunos à questão 6. De que formam iniciam o apoio? Como é que organizam o que vão fazer?



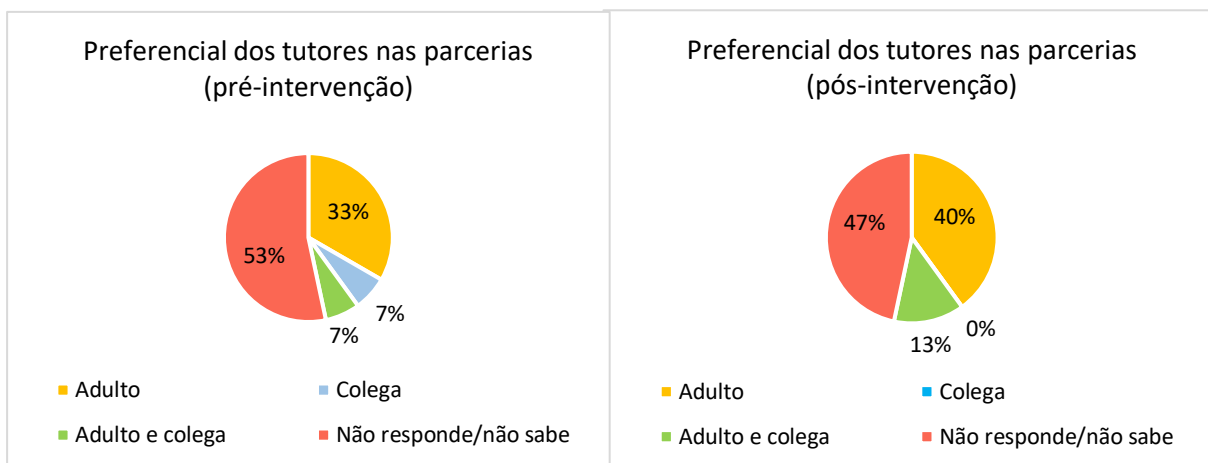
*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabe/não escreve de forma legível

Analisando os gráficos da figura 9, é possível constatar que os alunos evoluíram sobre a maneira como realizavam os apoios. Antes da intervenção, os alunos não tinham uma ordem de trabalho quando se juntavam para realizar a parceria. Iam buscar os ficheiros em conjunto e não verificavam se o mesmo atendia às necessidades marcadas anteriormente.

Neste sentido, no gráfico circular à direita, verifica-se que a 47% das respostas dadas pelos alunos revelavam ter uma determinada organização quando iniciavam a parceria, nomeadamente: “Preparamos o que vamos fazer e depois começamos o apoio”, “Vemos no que temos mais dificuldades e começamos” e “1.º vamos buscar o ficheiro do que vamos trabalhar; 2.º fazemos a pares o ficheiro para esclarecer dúvidas”. Assim sendo, os alunos que escreveram respostas semelhantes as estas demonstram ter cuidado no que devem fazer quando vão trabalhar em parceria, essencialmente verificam o que é necessário trabalhar e só depois é que vão buscar os ficheiros/recursos necessários.

Figura 10.

Percentagem das respostas dadas pelos alunos relativas à questão 9. Como gostas de ser ajudado para aprenderes melhor? Nas parcerias com os colegas ou no apoio com a professora? ”.



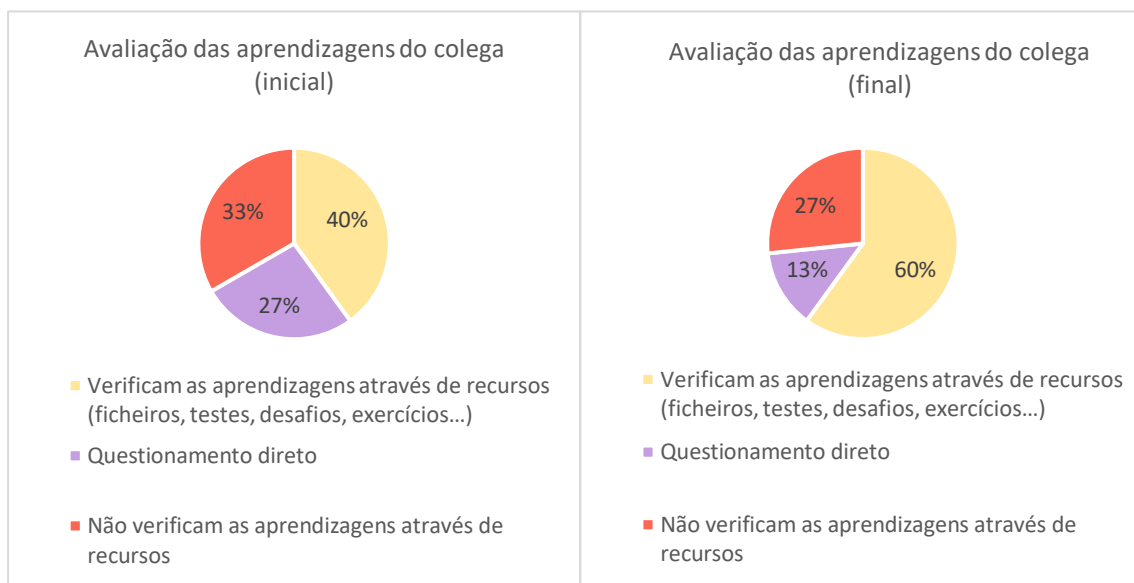
Relativamente aos gráficos presentes na figura 10, obtiveram-se resultados pouco expectáveis. Uma grande percentagem de alunos, não respondeu ao pedido, ou porque não compreendeu a questão, ou porque não sabia o que realmente preferia. Neste sentido, através das respostas possíveis, em ambos os gráficos é possível constatar que os alunos preferem trabalhar com o apoio de um adulto. Estes gráficos demonstram que os alunos não consideram que as parcerias com colegas sejam tão ou mais eficazes, do que as com os adultos. Podemos deduzir que os alunos consideram o adulto como figura de referência e que está mais apto para explicar conteúdos do que os colegas de turma.

4.5. As perceções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias

Para melhor compreender quais eram as perceções dos alunos face às aprendizagens obtidas durante as parcerias e de que forma as avaliam, nos questionários aplicados aos alunos foi-lhes interrogado sobre: “7. Como é que fazes para perceber que o colega que apoiaste, aprendeu o que era suposto aprender?” e “8. Qual a forma de saberes se aprendeste algum assunto?”.

Figura 11.

Percentagem de respostas dadas pelos alunos relativas à questão 7.



Em conformidade com os dados obtidos nos gráficos da figura 11, podemos constatar que antes da intervenção os alunos avaliavam as aprendizagens dos colegas através da questão: “*Percebeste ou não?*”, sendo esta muito vaga e que em nada garante a aquisição dos conhecimentos transmitidos. Torna-se fundamental que o aluno que está a explicar se certifique que a sua mensagem foi bem passada e, para tal, é necessário testar de alguma forma os conteúdos trabalhados durante a parceria.

Ainda assim, uma considerável percentagem de alunos (33%) revela não utilizar qualquer tipo de parâmetro de avaliação, afirmando: “*G.C.: Não faço nada*”, “*D.T.: porque eu ajudei-lhe*”, “*L.M.: porque sabia*”, entre outras respostas. Estas respostas revelam pouca preocupação pelas aprendizagens do colega que ajudaram e, também, não revelam compromisso e responsabilidade pelas aprendizagens dos colegas. Apenas uma pequena parte dos alunos revelou cuidado, compromisso e responsabilidade pela verificação das aprendizagens dos alunos, afirmando: “*M.C.: Pergunto se percebeu ou não percebeu e testo com atividades*”, “*M.V.: trabalhamos mais essa coisa para ele ultrapassar as dificuldades*” e “*M.A.: peço para fazer uma sozinha se acho que ele não entendeu*”. Estas respostas permitem constatar que alguns alunos colocam à prova os conhecimentos que transmitiram ao colega e, desta forma, compreendem o que aprenderam, se aprenderam ou se ainda precisam de treinar mais ou explicar melhor.

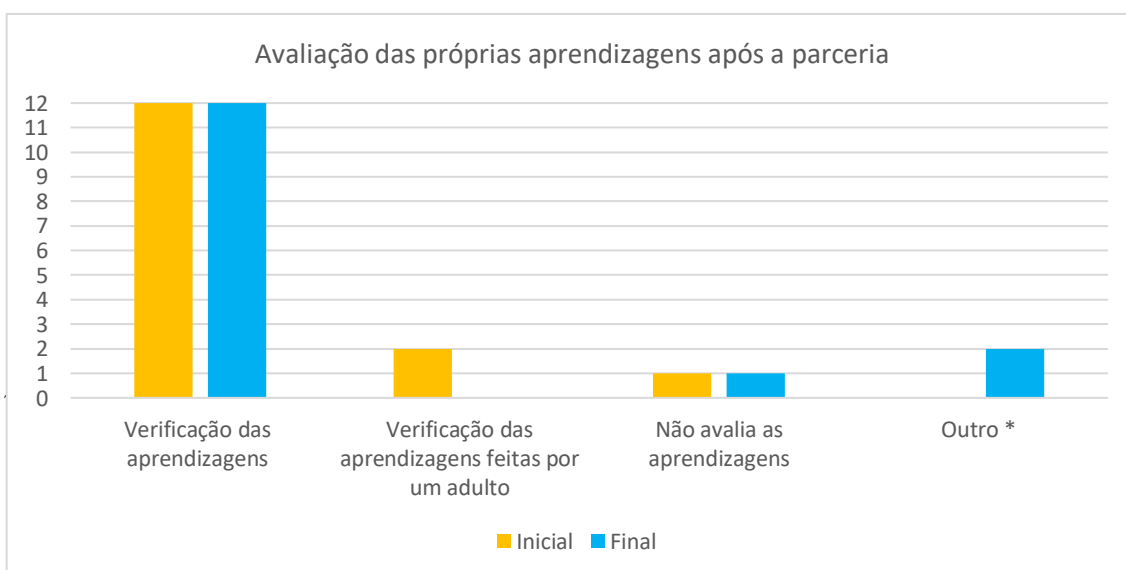
No gráfico pós-intervenção houve uma melhoria considerável na verificação das aprendizagens durante as parcerias. Os alunos revelam preocupação com as aprendizagens do colega que estão a ajudar, utilizando várias estratégias para as verificar (testes, desafios, ficheiros, ...).

Assim sendo, as competências de alguns alunos vão ao encontro do que o MEM defende: “Ninguém fica para trás”, onde se privilegia que todos trabalhem para o mesmo fim, o sucesso de todos. Desta forma, esta máxima está em concordância com o sentido de comunidade de aprendizagem, que é vista como um compromisso assumido pelos alunos e professores, que implica a participação ativa de todos em diversos momentos (Mestre, 2022). A cooperação em sala de aula torna-se, assim, fundamental para o bom funcionamento desta comunidade, pois “ao encorajarem-se entre si para serem cada vez mais perseverantes, os alunos compreendem que assim obtém um desempenho melhor do que se trabalhassem individualmente” (Mestre, 2022, p. 174).

Contrariamente ao que os alunos responderam na questão anterior, verifica-se uma unanimidade na forma como os alunos percecionam a aquisição das próprias aprendizagens. Conforme indicado na figura 12, os alunos procedem à verificação dos conhecimentos aprendidos na parceria, como se verifica em algumas das respostas dadas pelos mesmos (cf. Figura 13).

Figura 12.

Frequência de respostas dadas pelos alunos à questão “8. Qual a forma de saberes se aprendeste algum assunto?”



*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabe/não escreve de forma legível

Figura 13.

Seleção de respostas obtidas dos questionários aplicados.

| | |
|---|--|
| “Volto a fazer um ficheiro desse assunto se tiver tudo certo percebi” | “Depois, pode não ser no apoio, mas tento fazer um ficheiro sozinha se acho que aprendi” |
| “Faço atividades e fichas de verificação” | “faço um ficheiro sobre o que trabalhamos e se estiver certo aprendia e não aprendi” |
| “Faço um teste para ver se aprendi” | “Treinando mais vezes até ver que sei” |
| “Depois tento fazer sozinha” | - |

Neste sentido, os alunos demonstram que são capazes de colocar à prova os seus conhecimentos adquiridos durante ou após a parceria, sempre com o intuito de compreender se a mesma foi eficaz e produtiva. É possível encarar esta avaliação das aprendizagens como uma autoavaliação das mesmas, visto que os alunos fazem um determinado teste e mediante o resultado, refletem sobre o que precisam de melhorar ou se estão aptos naquele conteúdo. Porém, não a espelham no PIT quando lhes é pedido para escreverem a autoavaliação da parceria. Conforme Santos (2018), a autoavaliação representa uma abordagem preponderante sobre o próprio processo de aprendizagem, onde os alunos identificam os seus pontos fortes e identificam áreas passíveis de aperfeiçoamento, culminando, desse modo, na promoção da autorregulação e no aprimoramento do desempenho académico. Imprescindível nos momentos de autoavaliação, são os momentos reflexivos sobre o trabalho realizado, que têm um impacto direto na melhoria dos processos de autorregulação dos alunos. Tal como afirma Almeida (2017), a autorregulação é um fator fundamental no desenvolvimento da autonomia dos alunos, que os torna mais ativos na sua aprendizagem, promovendo a capacidade de estabelecerem os próprios objetivos, controlar o seu progresso e alcançar o sucesso escolar.

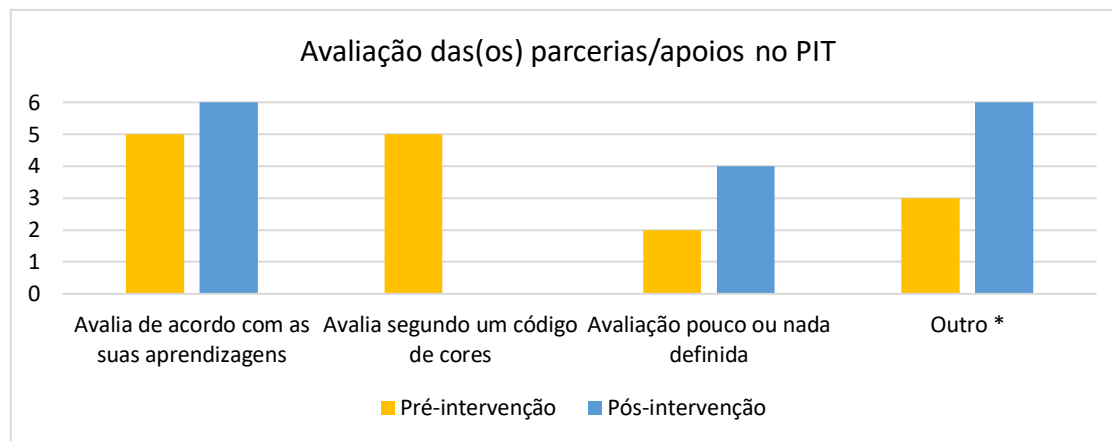
4.6. As percepções dos alunos quanto à avaliação das parcerias

De forma a compreender de que forma os alunos avaliavam as parcerias realizadas, foi-lhes colocada a questão “10. Como avalias o apoio no PIT?”, antes e após

intervenção. As respostas foram analisadas e divididas em quatro critérios, de forma a facilitar a interpretação dos resultados (cf. Anexo L e figura 14).

Figura 14.

Frequência de respostas dos alunos à questão “10. Como avalia o apoio no PIT?”



*O aluno não respondeu/não realizou o questionário/não sabe/não escreve de forma legível

Nesse seguimento, os alunos procediam à avaliação das parcerias, apenas segundo um código de cores: verde (correu bem), amarelo (mais ou menos) e vermelho (não correu bem). Este código de cores foi implementado pela OC, em concordância com os alunos. Em conjunto, estabeleceram que só se pintava de **verde** quando a parceria tinha sido cumprida, se ambos tivessem trabalho de acordo com o proposto e se o colega ultrapassou as suas dificuldades; no caso de se pintar a **amarelo**, a parceria tinha corrido mais ou menos, ou seja, trabalharam, mas brincaram, não trabalharam o conteúdo marcado, ou o colega continuou com dúvidas; quando marcavam a **vermelho**, era indicação de que o apoio não correu como era suposto, ou porque não o realizaram, ou porque não trabalharam de todo, ou porque não houve entendimento de ambas as partes para o sucesso da parceria (discussões, desistências, etc.). Este critério de cores não indicava realmente o que tinha ocorrido durante a parceria, uma vez que se trata de uma avaliação muito genérica. Os alunos ao avaliarem através de um código de cores não transmitem detalhadamente o que ocorreu naquele momento. Consequentemente, realizam uma avaliação pouco ou nada refletida, sendo esta fundamental para a compreensão do sucesso da mesma e, por isso, surgiu a necessidade de criar um campo em que os alunos pudessem descrever e avaliar a parceria, como se constata no anexo G: “A minha avaliação do

apoio/parceria”. Neste sentido, a fala e a escrita permitem que os alunos mudem a suas condutas. Ambas são aspetos fundamentais para a regulação e autorregulação numa comunidade de aprendizagens, tratando-se de um dos princípios fundamentais da mesma. Não existindo estas ferramentas de comunicação, torna-se numa situação limitativa e sem propósito. Assim sendo, como é possível verificar no gráfico acima, os cinco alunos que afirmaram avaliar a parceria segundo um código de cores, na segunda aplicação do questionário já não o fizeram, apesar desta medida não ter sido erradicada do PIT.

No entanto, cinco alunos demonstraram através das suas respostas (cf. Anexo L) que a sua avaliação, apesar de ser com base num código de cores, seguia certos critérios, nomeadamente o sucesso das aprendizagens. Neste sentido, os alunos revelam consciência de que a avaliação das parcerias deve ser pensada e analisada, pois de outra forma não tem sentido realizar parcerias. Em comparação com as respostas dadas no questionário pós-intervenção, a diferença é mínima neste aspeto. Porém, os questionários não refletem o que os alunos escreviam realmente na avaliação das parcerias. As avaliações das mesmas nem sempre eram completas, mas começaram a espelhar melhor o que fizeram durante aquele momento (cf. Anexo N), permitindo que quem fosse avaliar o seu PIT tivesse uma noção do trabalho realizado durante aquele momento.

Através das apresentações realizadas às sextas (cf. Anexo M2), aferiu-se que os alunos ao exporem o seu trabalho revelaram-se mais conscientes do trabalho realizado durante aquele tempo, assim como explicaram as estratégias utilizadas e se a parceria correu como esperado. O principal objetivo destas parcerias é que os intervenientes trabalhem nas dificuldades sentidas e, conseqüentemente, as ultrapassem. Deste modo, os alunos conseguem proceder a uma avaliação mais detalhada desse trabalho, tendo como critérios o sucesso das aprendizagens de ambos, as estratégias utilizadas e o cumprimento do compromisso assumido. Além disso, este momento permitiu que os restantes alunos aprendessem e partilhassem as suas ideias, estratégias e opiniões relativamente ao assunto apresentado.

4.7. As melhorias na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas.

De forma a obter informações sobre a perceção dos alunos face às estratégias implementadas na regulação e autorregulação no trabalho em parcerias, foi aplicado um questionário através da plataforma Google Forms. O questionário era composto por oito questões e foi aplicado após o término da prática. Ressalvo que o questionário em causa tem uma amostra de 7 alunos, pois os restantes não foram à escola durante a semana e não responderam ao questionário em tempo útil.

Posto isso, as respostas dadas pelos alunos sobre todas as estratégias implementadas revelam um impacto positivo na regulação e autorregulação das suas aprendizagens. Os alunos consideram que as estratégias implementadas que tiveram mais impacto foram as listas intermédias, as apresentações das parcerias e as conversas reguladoras sobre as parcerias, como se verifica na figura 15.

Figura 15.

Unidades de registo sobre o instrumento de trabalho com mais impacto nas parcerias.

Qual foi o instrumento ou momento coletivo que mais impacto teve na melhoria das parcerias? (avaliação das parcerias no PIT, momento de *feedback* no conselho, a apresentação das parcerias à sexta-feira, conversas realizadas ao longo da semana, as listas de verificação intermédias, comentários no PIT)

7 respostas

- As listas intermédias porque consegui melhor muito
- Apresentação dos apoios á sexta feira
- Quando falamos dos apoios
- conversas ao longo da semana
- A apresentação das parcerias no PIT porque os comentários ajudaram-e a melhorar
- Listas de verificação intermédias
- Matemática

Relativamente às LVI, os alunos melhoraram circunstancialmente o seu trabalho durante a semana, desde que estas foram implementadas. Os alunos reduziram a realização de ficheiros de conteúdos que estes já dominavam e demonstraram muito empenho em realizar as três tarefas mínimas que concorressem para as listas intermédias

(cf. Anexo M3) e para a realização de fichas de verificação (cf. Anexo F). Além disso, os alunos quando marcavam as parcerias tinham em consideração as listas intermédias, ou seja, trabalhavam sobre um conteúdo que concorria para as suas aprendizagens e para as listas intermédias. Os alunos sempre que realizavam um ficheiro ou uma ficha de verificação, tinham de preencher em conformidade as listas intermédias (cf. Anexo F1). Devido a esta obrigatoriedade, verificou-se um maior preenchimento das listas intermédias nos momentos de TEA. A outra estratégia mencionada, diz respeito à rotina de apresentações implementada à sexta-feira. Os alunos ao apresentarem o processo e os resultados das suas parcerias, em grande grupo, demonstravam consciência do trabalho realizado (cf. Anexo M2). Para além deste compromisso assumido por todos, este momento permitia que os restantes alunos pudessem participar, partilhando estratégias de aprendizagens diferentes e comentando aspetos positivos e a melhorar, enriquecendo não só o par, como o restante grupo. Por fim, os alunos referiram que as conversas sobre as parcerias (realizadas sempre que necessário), também influenciaram as parcerias, pois eram momentos de partilha e de aprendizagem para todos. O grupo refletia sobre o trabalho que é pretendido realizar durante aquele momento do TEA, qual era o objetivo das parcerias e como é que era suposto avaliar-se as aprendizagens de ambos (cf. Anexo I e M). Uma estratégia mais específica e não mencionada na questão anterior, está relacionada com a alteração do PIT no que à avaliação das parcerias diz respeito (cf. Anexo G). Como se verifica na figura 16, cinco alunos responderam positivamente sobre o impacto que esta alteração teve no planeamento das parcerias. Os alunos indicaram que melhoraram a sua perceção sobre a avaliação que deveriam fazer sobre a parceria e a escolherem o colega mais indicado para a parceria, enquanto os restantes não justificaram. Apenas dois dos sete alunos não consideraram estas alterações muito benéficas.

Figura 16.

Unidades de registo, relativas à influência que a alteração do PIT teve nas parcerias.

A alteração que fizemos no PIT ajudou no planeamento das parcerias? Como? (trabalhar nas dificuldades, trabalhar com um colega que me possa ajudar, ...)

7 respostas

- Sim! Porque me ajudou muito
- Ajudou mais ou menos por que às vezes fazia-se as coisas à pressa.
- Ajudou porque au explicar percebo melhor se correu bem
- não ajudou
- Trabalhar nas dificuldades porque eu antes só para brincar
- A escolher melhor o colega
- Sim

No que diz respeito à perceção dos alunos sobre a melhoria das parcerias, o resultado é positivo, como se verifica na figura abaixo. Seis alunos afirmam que houve melhorias na realização de parcerias, nomeadamente ao nível das aprendizagens, da avaliação das aprendizagens e da própria parceria e também, a compreensão do objetivo e impacto das parcerias nas aprendizagens dos alunos. Apenas um aluno indicou que algumas parcerias melhoraram e outras mantiveram-se como sempre.

Figura 17.

Opinião dos alunos relativos às parcerias.

Sentes que as parcerias melhoraram, pioraram ou ficaram iguais ao longo da nossa intervenção? Explica a tua opinião.

7 respostas

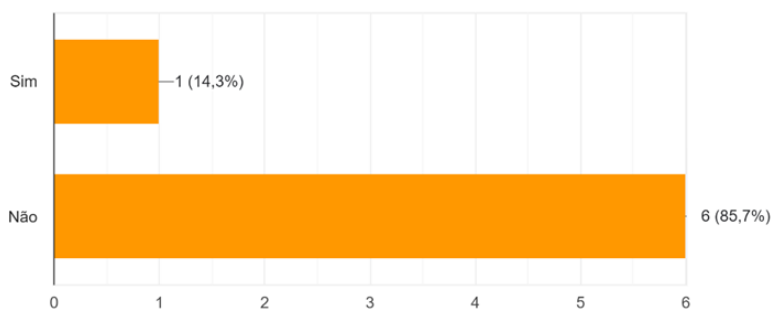
- Melhorou muito porque muita gente aprendeu o que não sabiam
- Eu acho que algumas parcerias melhoraram e outras ficaram iguais.
- Acho que ficou melhor
- melhorou
- Melhoraram por que depois tínhamos de avaliar e isso melhora muito
- Melhores porque as pessoas entenderam como fazer as coisa (parcerias etc...)
- Sim

Por último, como se verifica na figura 18, a grande maioria dos alunos indica que os instrumentos aplicados foram benéficos, não tendo sentido a necessidade de existirem outros que ajudassem na realização das parcerias.

Figura 18.

Frequência de respostas relativas à criação de outros instrumentos de trabalho.

Poderíamos ter criado algum instrumento de trabalho que ajudasse mais nas parcerias durante TEA? Se sim, qual?
7 respostas



Desta forma, é possível afirmar que as opiniões dos alunos face às mudanças que poderiam ocorrer na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias foram bastante positivas, sendo que a maioria referiu que sentiram mudanças positivas nas suas aprendizagens e na dos colegas. As avaliações às parcerias tiveram uma pequena evolução, revelando sentido de responsabilidade sobre as aprendizagens de ambos, ao nível da cooperação. Os alunos passaram a ter maior preocupação pelo colega que escolhiam para a parceria, se conseguiam efetivamente ajudar o outro e se esforçavam para que as aprendizagens de ambos fossem bem-sucedidas. Neste sentido e, em concordância com Duran (2015), as diversas características pedagógicas dos alunos foram aproveitadas, sendo que todos aprendem através das suas diferenças.

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

|' '' | | ''

5.1. Conclusões do estudo

O trabalho apresentado no presente relatório teve como objetivo geral: *Compreender de que modo se pode melhorar a regulação e a autorregulação das aprendizagens curriculares no trabalho em parcerias, durante o Tempo de Estudo Autónomo*. Através da análise das avaliações dos três PIT anteriores à intervenção e à observação das rotinas e condutas durante as semanas de observação, foram identificadas como fragilidades no grupo de alunos, o sentido de responsabilidade durante o trabalho de TEA, nomeadamente, a regulação e autorregulação do trabalho realizado durante as parcerias. Neste âmbito, emergiram as seguintes questões de investigação: i) Quais as perceções dos alunos face a uma parceria eficaz, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo?; ii) Quais as perceções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado?; iii) Quais as perceções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas?; iv) Quais as perceções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias?; v) Quais as perceções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias?; vi) Quais as perceções dos alunos quanto à avaliação das parcerias?; e vii) Que mudanças podem ocorrer na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas?.

De seguida, apresentamos uma síntese geral do trabalho desenvolvido, procurando responder às questões de investigação e discutindo os resultados à luz do quadro teórico definido.

Relativamente à questão: *i) Quais as perceções dos alunos face a uma parceria eficaz, no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo?*, os resultados obtidos demonstram que os alunos consideram que uma parceria é eficaz quando trabalham e ultrapassam as suas dificuldades. Para tal, é necessário o conjunto de dois compromissos, o primeiro é associado à responsabilidade que os alunos têm de ter quando realizam parcerias - trabalharem sem brincadeiras, aproveitando esse tempo da forma mais eficaz possível. O segundo compromisso prende-se ao facto de se escolher um colega apto para esclarecer as dificuldades assinaladas. Neste âmbito, os alunos não só demonstram responsabilidade pelo seu próprio trabalho, como também, pelo trabalho do colega. Associado a esta prática

estão, também, as capacidades de cooperação e autonomia. Ao trabalharem com outro colega assumem os dois um compromisso de aprendizagem, o que nem sempre acontecia. Foi possível verificar esta melhoria através da rotina das apresentações implementada, visto que os alunos ao verbalizarem o que foi feito, demonstraram mais preocupação com as aprendizagens de ambos (cf. Anexo M2). No que diz respeito à autonomia necessária para a realização de parcerias eficazes, os alunos revelaram sentir dificuldades em discriminar as suas dificuldades, o que por sua vez gerava parcerias sem fundamento (conteúdos que já dominavam ou não requeriam de ajuda). Apesar de serem confortados diversas vezes sobre o que entendiam por uma boa parceria, nem sempre cumpriam o que afirmavam, nomeadamente a existência de “parcerias relâmpago” (os alunos juntavam-se a outros colegas e trabalhavam em parceria sem estar devidamente marcada) e parcerias marcadas com amigos próximos, para poderem brincar durante aquele tempo. Ainda assim, os alunos revelaram ser muito conscientes do objetivo da rotina de TEA, nomeadamente durante as parcerias. Considero que os alunos têm bastante consciência de que atitudes devem ter durante as parcerias, mas que necessitavam de um controlo/regulação mais rigoroso e sistemático durante estes momentos, de forma a que os alunos pudessem gradualmente evoluir no que diz respeito às competências já mencionadas: responsabilidade, cooperação e autonomia. Para tal, seria, também, necessário intervir o mais cedo possível e o estabelecer um compromisso sério e em concordância com o grupo e professor, de modo a promover parcerias eficazes.

Relativamente à segunda questão, *ii) Quais as percepções dos alunos face à seleção do colega a apoiar ou a ser apoiado?*, a análise dos dados revelou que o critério de seleção do colega para a parceria se prende com o facto deste ser o mais apto para ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas. No entanto, e apesar de escolherem colegas que os conseguem efetivamente ajudar, alguns alunos revelaram não serem sempre capazes de controlar os momentos de brincadeira, influenciando negativamente a sua prestação e as aprendizagens sobre esse conteúdo. Aliado a estas situações e que influenciam a escolha dos colegas para as parcerias, está o facto dos alunos não consultarem os instrumentos de pilotagem do trabalho criados para facilitar a escolha dos colegas para as parcerias. Deste modo, a maioria dos alunos revela consciência dos critérios de seleção dos colegas para as parcerias, mas, na prática, nem sempre se verificou a produtividade desejada, o que

nos leva a assumir que os alunos ainda revelam dificuldades em escolher colegas para, efetivamente trabalharem.

Tendo em conta a terceira questão, *iii) Quais as percepções dos alunos face à seleção dos conteúdos e competências curriculares a serem trabalhadas nas parcerias desenvolvidas?*, os dados revelaram que a maioria dos alunos refere que as listas de verificação são uma ferramenta de trabalho que lhes permite verificar os conteúdos que já dominam e saber que conteúdos podem ou não trabalhar, quer individualmente quer em parceria. Porém, devido à prática de investigação-ação, verificou-se que muitos alunos não as utilizam para esse efeito, inclusive mencionaram que se esqueciam de as utilizar e não planeavam o seu trabalho em detrimento das mesmas. Desta forma, o PIT era planeado com base no trabalho marcado anteriormente, sendo que a marcação dos apoios/parcerias seguia a mesma lógica, os conteúdos planeados não eram pensados, logo, as parcerias não tinham a eficácia pretendida. Em suma, os pareceres dos alunos são positivos, revelando consciência de que a seleção dos conteúdos advém da consulta dos instrumentos de pilotagem do trabalho, ajudando-os a regular as suas aprendizagens.

Relativamente à questão, *iv) Quais as percepções dos alunos face às estratégias de trabalho utilizadas no decorrer das parcerias?*, os dados recolhidos demonstram uma mudança significativa das estratégias utilizadas no decorrer das parcerias. Tendo em consideração que este grupo, inicialmente, não tinha a preocupação inicial de compreender qual era a dificuldade do colega, sendo sempre a principal ação escolher um ficheiro sobre um assunto, não existindo, deste modo, o cuidado em saber o que é que o outro sabia ou não sobre determinado conteúdo (consciência da zona de desenvolvimento real), qual era exatamente a sua dificuldade e qual seria a forma mais eficaz de o ajudar. Após muito debate coletivo sobre o assunto das parcerias e a implementação de outros instrumentos de trabalho que ajudavam a planear o trabalho de forma mais eficaz, os alunos mudaram as suas atitudes face à organização das parcerias. Desta forma, os alunos passaram a ter uma maior preocupação sobre qual a dificuldade assinalada, a estratégia de ensino-aprendizagem que lhes era eficaz e, por último, cumprir o compromisso assumido e superar as fragilidades assinaladas, contrariamente ao que se verificava antes: a realização de um ficheiro sem critério de seleção. Ainda, os alunos quando confrontados

sobre com quem preferem realizar as parcerias, uma esmagadora maioria respondeu que prefere trabalhar com um adulto, porque este explica melhor, referindo-se às estratégias utilizadas e ao sucesso das aprendizagens. Os alunos ao terem uma preferência pela ajuda do adulto, demonstra uma certa desvalorização pelos colegas no trabalho de parcerias. É possível inferir que os alunos têm muita insegurança nos conhecimentos que possuem para poderem ajudar o outro ou receber ajuda, também poderão sentir-se mais confortáveis a expressar as suas dificuldades com um adulto do que com um colega, ou ainda, sentirem pouca orientação por parte do adulto quando trabalham em parceria, ou seja, falta de autonomia. Estes aspetos são passíveis de serem superados através de uma boa orientação e regulação por parte do docente e do compromisso assumido pelos alunos para superarem as suas dificuldades e atingirem o sucesso pretendido.

No que diz respeito à questão cinco, “*Quais as percepções dos alunos quanto às aprendizagens realizadas durante o trabalho de parcerias?*”, os dados obtidos permitem constatar que os alunos, antes da intervenção, não avaliavam de forma eficaz as aprendizagens dos colegas. A maioria dos alunos utilizava uma única pergunta, muito vaga, para verificar se o colega tinha aprendido o conteúdo trabalhado. Uma minoria não utilizava qualquer tipo de parâmetro de avaliação, o que não permitia aferir as aprendizagens do outro. Após a intervenção, houve uma melhoria considerável na verificação das aprendizagens durante as parcerias. Os alunos passaram a utilizar várias estratégias para verificar se o colega tinha aprendido, como testes, desafios, ficheiros. Além disso, os alunos que foram ajudados demonstraram que são capazes de colocar à prova os seus conhecimentos adquiridos durante ou após a parceria, sempre com o intuito de compreender se a mesma foi eficaz e produtiva. Deste modo, a avaliação das aprendizagens pode ser encarada como uma autoavaliação das mesmas, visto que os alunos colocam em causa e testam os seus conhecimentos, sendo o resultado determinante para saberem o que precisam de melhorar ou se estão aptos naquele conteúdo.

Sobre a questão, “*Quais as percepções dos alunos quanto à avaliação das parcerias?*”, os dados permitiram aferir que os alunos consideram que a avaliação das parcerias é uma ferramenta importante, que permite verificar a eficiência da mesma. Antes da intervenção, os alunos utilizavam um código de cores simples para avaliar as parcerias, não revelando o que realmente ocorria durante a mesma. No entanto, após a

intervenção e as estratégias implementadas, os alunos passaram a descrever e avaliar as parcerias de forma mais detalhada, tendo como critérios o sucesso das aprendizagens, as estratégias utilizadas e o cumprimento do compromisso assumido entre ambos. Esta melhoria pode ser explicada por vários fatores, como a sensibilização dos alunos para a importância da avaliação das parcerias, as partilhas das estratégias e sua auto e heteroavaliação e a confiança que os alunos passaram a ter nas suas capacidades de refletir sobre o seu próprio trabalho. Tal só é possível quando, o sentido de comunidade de aprendizagem está bem consolidado. É através da construção conjunta das aprendizagens que se rege o princípio fundamental de uma comunidade de aprendizagem, a cooperação. (Mestre, 2022). Além disso, as apresentações realizadas às sextas-feiras permitiram que os alunos refletissem sobre o trabalho realizado durante as parcerias, explicitando as estratégias utilizadas e o sucesso das aprendizagens de ambos. Este momento tornou-se complementar às autoavaliações individuais e escritas, permitindo que os restantes alunos também aprendessem e partilhassem outras estratégias e opiniões relativamente ao assunto apresentado.

Relativamente à última questão, “*Que mudanças podem ocorrer na regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias, decorrente das estratégias implementadas?*”, a partir dos dados apresentados, é possível concluir que as estratégias implementadas para promover a regulação e autorregulação das aprendizagens no trabalho em parcerias resultaram em melhorias significativas. Os alunos referiram que as estratégias que tiveram mais impacto foram as LVI, as apresentações das parcerias e as conversas sobre as parcerias. Estas estratégias contribuíram para que os alunos: i) trabalhassem com maior foco e concentração; ii) escolhessem os colegas mais indicados para as parcerias; iii) avaliassem as parcerias de forma mais detalhada e reflexiva; iv) tivessem maior consciência das suas próprias aprendizagens e dificuldades e; v) se responsabilizassem mais pelo sucesso das parcerias.

Em conformidade com as conclusões obtidas, importa reforçar alguns conceitos imprescindíveis para o sucesso da regulação e autorregulação das aprendizagens. Associado ao valor da regulação das aprendizagens, no MEM, privilegia-se um ambiente livre e democrático, onde a fala e a escrita são fundamentais para a apropriação dos saberes curriculares (Mestre, 2022). É através destas que se proporciona um ambiente de

sala de aula cooperativo e que se promove a construção conjunta dos saberes, através da negociação. Para que este ambiente seja possível, é necessário constituir desde o início do ano letivo, o sentido de comunidade de aprendizagem, “em que as aprendizagens curriculares e sociais ocorrem a partir da interação cooperada entre os alunos e os alunos e os seus professores” (Mestre, 2022, p. 176). Numa comunidade de aprendizagem é fundamental que o professor institua a cooperação e comunicação, uma vez que todo o conhecimento adquirido é da responsabilidade de todos os envolvidos (alunos e professores). É neste sentido que, tanto o professor como os alunos possuem responsabilidades partilhadas. Para tal, é necessário que os alunos assumam competências como, a responsabilidade, autonomia e cooperação (Mestre, 2022). Desta forma, e de acordo com Bereiter e Scardamalia (2014), um dos objetivos principais de uma comunidade de aprendizagem é construir coletivamente o saber, sendo que este sustentará o conhecimento individual. Neste âmbito, é da responsabilidade do professor apresentar o currículo no início do ano letivo e assumir um compromisso com todos os alunos, delineando objetivos coletivos, para que todos tenham sucesso no final do ano letivo (Niza, 1998). Neste sentido, a gestão participada do currículo ao longo do ano letivo implica uma negociação contínua entre alunos e professores, estando sempre presente a organização democrática participada em diálogo contínuo (Niza, 2018). Após a apresentação do currículo, este é transformado em listas de verificação que permitem monitorizar as aprendizagens e que refletem o compromisso assumido no início do ano letivo (Niza, 2005). Torna-se, assim, importante que os alunos encarem com seriedade o compromisso assumido, pois a “participação dos alunos deve ser transversal a tudo o que lhes diz respeito” (Mestre, 2022, p.174).

Além disso, os alunos referiram que os instrumentos aplicados foram benéficos e que não sentiram a necessidade de outros instrumentos para ajudar na realização das parcerias.

Considero que é fundamental refletir sobre as possíveis melhorias que poderiam ter sido implementadas, nomeadamente:

1. *Impacto da intervenção prolongada:* O período limitado de intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, não permite explorar os efeitos de uma intervenção mais prolongada. Deste modo, se fosse possível prolongar o tempo de intervenção e estudo,

seria possível avaliar o impacto a longo prazo das estratégias implementadas. Seria, também, interessante acompanhar os alunos desde o início do ano letivo até ao final, de modo que permitia verificar possíveis mudanças de perspetiva e comportamento;

2. Perceção do docente: No meu ponto de vista, seria interessante compreender as perceções do docente face à realização e conceções de uma parceria eficaz. Posteriormente, seriam estabelecidas relações e comparações entre as conceções dos alunos e do docente, permitindo fazer uma comparação de opiniões e reflexões sobre possíveis melhorias de atuação por parte do docente. Para tal, seria necessário refletir sobre etapas essenciais para que os alunos atinjam o sucesso de forma cada vez mais autónoma, as ferramentas e instrumentos que o docente precisa de utilizar para proporcionar aos alunos um ambiente cooperativo, materiais e instrumentos adequados e, também, as estratégias que o docente poderá utilizar para motivar e ajudar os alunos.

3. Avaliação de outras estratégias de autorregulação e regulação das aprendizagens: Outro aspeto que considero pertinente de ser investigado a longo prazo, prende-se com o facto de avaliar a qualidade das aprendizagens e explorar outras estratégias de autorregulação e regulação das aprendizagens. Estas investigações poderão fornecer uma compreensão mais abrangente e aprofundada sobre a importância da autorregulação e regulação das aprendizagens nas práticas educativas, que contribuirão para o desenvolvimento contínuo de abordagens pedagógicas eficazes, promovendo a autonomia e o sucesso dos alunos.

Para concluir, considero que o presente estudo menciona dois aspetos fundamentais para a realização de parcerias eficazes: a regulação e autorregulação das aprendizagens e o compromisso que deve ser assumido desde o início do ano letivo por todos os envolvidos, sendo este um aspeto chave para o sucesso das parcerias e para todo o trabalho realizado durante o ano letivo.

5.2. Constrangimentos e limitações do estudo

Primeiramente, considero que foi bastante difícil distanciar a prática do estudo, isto é, o protocolo de observação assumido durante o estágio e o estudo dificulta bastante o olhar meramente investigativo. Quando os dados foram analisados, a componente interventiva foi algo que foi tido em consideração, mas não influenciou a análise de dados

em causa. O investigador é, também, um observador participante, que assume a sua subjetividade para compreender a cultura observada, caso contrário colocaria em causa a credibilidade da interpretação dos mesmos. Neste âmbito e conforme Boutin (1994), para compreender os sujeitos observados, o investigador deve participar ativamente na sua vida e analisar os dados de forma profunda e reflexiva. Neste caso, o facto de o investigador ter a componente interventiva, permitiu a validação dos pressupostos teóricos já referidos, pois o investigador teve um conhecimento aprofundado do contexto e dos participantes (Mestre, 2010).

Um dos principais constrangimentos encontrados no decorrer do estudo foi relativamente à presença de demasiados adultos na sala de aula. Além da professora titular, a escola providencia uma professora de apoio para todas as valências, sendo que a mesma se encontrava na nossa sala várias vezes por semana. Ainda, em alguns momentos de TEA, estava presente uma estagiária de psicologia para acompanhar uma aluna em específico; quinzenalmente, à quarta-feira, a professora de artes visuais também estava presente para dar apoio; e, uma estagiária de outra faculdade também estava presente. Desta forma, na sala de aula encontravam-se a tempo inteiro, 15 alunos e 3 adultos, sendo que nos momentos de TEA, poderiam ser 4 ou 5 adultos. Não obstante, a presença de vários adultos permitia que a regulação da turma fosse mais eficaz, nomeadamente na diminuição da agitação e ruído e na consciencialização do trabalho a ser realizado, mas a autonomia desejada e a consequente autorregulação das aprendizagens ficaram um pouco aquém do esperado. Da mesma forma, também eram providenciados mais apoios individualizados por parte dos adultos, sendo possível ajudar os alunos que revelavam mais dificuldades e menos autonomia e responsabilidade. Desta forma, as competências de autonomia acabaram por ser afetadas, uma vez que os alunos iam procurar com mais frequência o adulto, pedindo esclarecimentos, ajudas e orientações relativas ao seu trabalho. Considero que a presença dos adultos, por vezes, incitava a alguma desorganização no início do TEA, pela falta de cadeiras, provocando alguma lentidão no começo do trabalho, mas que rapidamente era contornado.

Outro constrangimento que afetou o estudo, deve-se ao curto tempo de estágio e, consequentemente, investigação. Este fator condicionou a aplicabilidade de algumas

rotinas, tendo sido necessário adaptar ou reduzir as rotinas e instrumentos. Deste modo, senti necessidade de recolher mais dados para que me fosse possível analisar detalhadamente alguns aspetos relativos às perceções dos alunos sobre a eficácia das parcerias, nomeadamente, as apresentações das mesmas. Para tal, prolonguei a minha ida à escola durante duas semanas nos momentos de TEA. Aliado a este fator, o mês respeitante à intervenção/investigação foi preenchido com algumas visitas de estudo e feriados, encurtando ainda mais o tempo de atuação.

Outro contratempo que influenciou a recolha de alguns dados, foi devido ao facto de estarem apenas presentes 6 alunos na sala de aula para aplicar o questionário de *feedback*, uma vez que os restantes faltaram por motivos de férias antecipadas. Neste sentido, foi feita uma análise dos dados que foram possíveis recolher. Ressalvo que a aplicação do questionário de *feedback* na semana seguinte ao estágio, foi por considerar que poderia ter respostas mais completas e conscientes, visto que continuei a frequentar o estágio após o seu término.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Ao longo dos últimos meses foi possível identificar algumas problemáticas relacionadas com as duas vertentes do processo de ensino e aprendizagem, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB. Ao longo da reflexão que apresento, pretendo abordar as questões que foram surgindo, as inseguranças sentidas e o impacto que esta aprendizagem teve no meu percurso profissional e pessoal. Neste seguimento, considero que as reflexões são fundamentais na docência e, como estudante, torna-se imprescindível fazê-la no final desta etapa.

Primeiramente, é fundamental refletir sobre a minha prática docente no 1.º CEB, identificando as minhas lacunas e estratégias que me ajudaram a melhorar o meu trabalho e a potenciar o desenvolvimento das competências dos alunos. O período de observação foi o momento que me permitiu recolher várias informações sobre a turma, sobre as dinâmicas e rotinas existentes, sobre a toda a ação da OC e sobre a organização e gestão do tempo. Neste período pude conhecer algumas dinâmicas e pensar em todas as estratégias que fizessem sentido para o grupo, para a OC e para mim, enquanto estagiária. O contexto onde foi realizado este estágio trabalha com o modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna, o que facilitou a minha adaptação à turma, uma vez que já tive o privilégio de experienciá-lo noutro contexto. No entanto, este estágio deixou-me entusiasmada e apreensiva em simultâneo, devido ao fator tempo, para além de toda a prática que a PES exige, ainda acrescia o facto de recolher dados para o relatório final. Apesar disso, considero que esta dificuldade foi facilmente ultrapassada, porque o tema do estudo enquadrava-se perfeitamente na turma em questão, cujo plano de intervenção era muito semelhante ao do meu relatório, facilitando todo o processo da recolha de dados e implementação de rotinas e instrumentos de trabalho.

No que diz respeito ao decorrer desta prática e todas as dificuldades sentidas, assinalo uma das que considero ter sido mais difícil e que me permitiu refletir e pensar em novas estratégias de atuação. Neste sentido, a dificuldade incidiu no facto dos alunos em causa serem muito empenhados e curiosos sobre temas que não são esperados naquele ano escolar. Esta situação comprova que enquanto docentes devemos estimular o saber, sendo sempre adaptado à sua faixa etária, para melhor compreensão. Neste sentido, considero que quando fui confrontada com esta situação, tive de pensar, estudar mais e preparar estratégias que me permitissem sentir confiante para lhes explicar o que fosse

necessário, como atividades práticas, investigação em pequeno grupo e partilha de saberes. Tal se comprova que é fundamental, nesta profissão, estar preparado para qualquer eventualidade, porque as crianças são assim, curiosas. É assim necessário estar sempre atualizado e preparado para poder ajudar os alunos de uma forma mais consistente e significativa.

Relativamente ao estágio em 2.º CEB, não considero que este tenha tido um impacto muito positivo. A escola em causa era de cariz público e não seguiam nenhum modelo pedagógico em particular. A utilização dos manuais escolares era uma prática bem presente neste contexto, a disposição da sala era igual à do ensino dito “tradicional”, os alunos estavam dispostos em pares e virados para o quadro. O recurso a materiais manipuláveis era inexistente, a realização de atividades experimentais/práticas nunca foi observada, o recurso a outras ferramentas de trabalho mais atuais e cativadoras eram apenas vídeos informativos. Por último, e o fator mais difícil de lidar, o comportamento em sala de aula. Deste modo, considero que este estágio foi muito difícil de se concretizar, senti-me muito insegura e desmotivada, porque nunca tinha estado num contexto assim e mesmo querendo implementar rotinas diferentes e mais impactantes, não houve margem para tal. Não obstante, todas as tarefas foram pensadas e alinhadas com as OCs, sendo que tive o cuidado de trazer atividades mais cativantes, devido ao alto nível de desmotivação escolar na turma, sendo necessário recorrer e diversificar as estratégias e atividades. Apesar da desmotivação e do comportamento destes alunos ter sido algo que me apreendeu bastante, no final do estágio senti que todos eles aprenderam e melhoraram comigo, o que me deixou bastante realizada, quer pessoalmente quer profissionalmente. Estes desafios são uma realidade nas escolas de cariz público, inseridas num contexto socioeconómico baixo, mas que nos permite evoluir enquanto pessoa e como profissional.

No que diz respeito ao processo de investigação, considero que todo o processo teve um impacto significativo no desenvolvimento das minhas competências profissionais, bem como melhorou os meus processos de ensino-aprendizagem. Primeiramente, a participação no processo de investigação permitiu que o meu conhecimento sobre a área de educação aumentasse. O facto de pesquisar literatura, estudos, teorias e práticas relacionados com o tema de investigação em causa, permitiu-me adquirir conhecimentos mais sólidos e atualizados sobre as questões que emergiram

do estudo. Consequentemente, considero que todo esse processo investigativo contribuiu para me tornar numa profissional mais informada e capaz de sustentar as minhas práticas de ensino com autores de referência. A componente investigativa da PES II contribuiu significativamente para o reforço das minhas competências de pesquisa. Através deste estudo, aprendi a selecionar e aplicar metodologias adequadas à recolha e análise de dados, bem como a interpretar e comunicar os resultados obtidos de forma clara e objetiva. A componente investigativa também contribuiu para o meu desenvolvimento profissional ao nível da necessidade de estar em aprendizagem contínua. A investigação exigiu-me que questionasse, reavaliasse as minhas práticas e estivesse aberta a novas perspetivas de ensino.

Refletindo sobre todo o percurso como estudante e futura docente, considero importante salientar os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como refletir sobre o que preciso melhorar.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, desenvolvi competências essenciais para a prática docente, nomeadamente a planificar, a antecipar, a preparar as aulas, a avaliar, a gerir um grupo de aluno e a trabalhar em equipa. Além disso, aumentei o meu número de estratégias, tendo sempre o objetivo de envolver e motivar os alunos em todas as tarefas propostas. Todos estes aspetos foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiram-me proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. No entanto, reconheço que ainda preciso melhorar a minha capacidade de atualização dos conhecimentos pedagógicos, estar sempre preparada para eventuais situações dos alunos, estar tecnologicamente atualizada e melhorar a minha capacidade de querer chegar a todos no mesmo instante, o que não é possível, porque todos têm ritmos de aprendizagem diferente.

Concluo esta reflexão, salientando que me tornei uma pessoa mais rica, porque todas as minhas dificuldades e receios serviram para melhorar diversos aspetos da minha prática, assim como desconstruí algumas das minhas conceções mais céticas sobre determinadas estratégias pedagógicas. Neste sentido, existem muitas dinâmicas e exemplos de todos os Ocs com quem tive o gosto de trabalhar, que levo para a minha experiência pessoal e profissional. Não obstante, considero que ainda necessito de muita experiência neste âmbito, assim como de formação. Esta profissão requer formação

constante e atualizada, porque o principal são os alunos, o seu sucesso a nível escolar e pessoal. Para que funcione adequadamente, é necessário que o professor tenha gosto pelo que desempenha, que seja uma pessoa informada e que, principalmente, preze pela educação dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

| | " | | | "

- Almeida, L. (2017). A importância da autoavaliação na aprendizagem. *Educação & Tecnologia*, 22(1), 59-70.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilibrios. <http://baes.ua.pt/handle/10849/45>
- Amaral, F., & Figueira, C. (2017). *O TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa).
- Anjos, C., Araujo, L., & Cordeiro, A. P. (2023). Pesquisas com crianças: Notas sobre questões teóricas e metodológicas. In C. Anjos, L. Araujo, & A. P. Cordeiro, (Eds.), *Pesquisas com, sobre e para crianças* (pp. 18–38). Pedro & João editores.
- Assunção, C. (2011). O tempo de estudo autónomo e a diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*. 40(5), 13-24.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: one concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So, & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation in education* (pp. 35-52). Springer.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boutin, G., Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa: que desafios*. ASA.
- Costa, A. P. (2017). *Metodologias de investigação: guia para autores e revisores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, M. C. (2018). *Métodos e técnicas de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Sílabo.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche em sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Presses Universitaires de France.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (Coord.). (2006). *Metodologias do Ensino das Ciências Sociais. Área Disciplinar "História e Geografia"*. Textos de Apoio. ESELx.
- Duran, D. (2015). Tutoria entre iguais: compartir la capacidade de enseñar con los alumnos. In R. Mayodormo, & J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 191-228). Editorial UOC.
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. *VIII Congresso Internacional de Educação*, 41–45.
- Fidalgo, A., & Ponte, J. P. da. (2004). Concepções, práticas e reflexão de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre o ensino da Matemática. *Quadrante*, 13, 5–29.
[http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6306%5Cnfiles/296/Morais et al. - 2011 - Estilos de aprendizagem de futuros professores e e.pdf%5Cnfiles/283/6306.html](http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6306%5Cnfiles/296/Morais%20et%20al.%20-%202011%20-%20Estilos%20de%20aprendizagem%20de%20futuros%20professores%20e%20e.pdf%5Cnfiles/283/6306.html)
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Número Especial*, 14–35.
<file:///C:/Users/Oliveira/Downloads/8499-Artigo-15071-1-10-20200612.pdf>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://www.researchgate.net/publication/228634517>
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp* 20(44), 36-51.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In M. Lüdke, & M. André (Orgs.), *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (pp. 25-44). Editora Pedagógica e Universitária.
- Mestre, L. (2010). *A Investigação-Ação e a Mudança no Movimento da Escola Moderna: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2911>
- Mestre, L. (2017). Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo: um percurso. *Escola Moderna*, 6(5), 79-90.
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática: Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54918>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in*

Higher Education, 31(2), 199-218.

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

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/1_20_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5), 39-45.

Niza, S. (2005). Uma democracia participada na escola: gestão cooperada do currículo. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 522-530). Tinta da China.

Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 34, 3-4.

Niza, S. (2016a). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa hoje. *Escola Moderna*, 6(4), 11-15.

Niza, S. (2016b). Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 6(4), 28-33.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126–143.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2019). *Revisão de políticas nacionais de educação*, Portugal 2019.

Pimenta, C. (2010). *Métodos de investigação em psicologia e educação*. Edições Sílabo.

Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149–166.

- Puig, N. (2023). La autorregulación vista desde el marco de la evaluación formadora. In N. S. Puig (Ed.), *Evaluar y aprender: un único proceso* (pp. 35-40). Octaedro Editorial.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice*. Sage Publications.
- Ribeiro, J., & Gil, H. (2016). *A utilização dos Recursos Educativos Digitais - RED - na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB* (p. 5). [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5340/1/A utilização dos recursos educativos 2.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5340/1/A_utilizac%C3%A3o_dos_recursos_educativos_2.pdf)
- Rogoff, B., Matusof, E., & White, C. (2000). Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In D. R. Olson, & N. Torrance (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 322-344). Artmed.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. de Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Gradiva.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24.
- Santos, L. (2018). *A auto-organização do trabalho de aprendizagem dos alunos do 1.º CEB: estudo sobre o contributo do Plano Individual de Trabalho (PIT)* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092817>
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic books.

- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos 1.º CEB*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-50.
- Serralha, F. (2015). Comunidades de aprendizagem. *Escola Moderna*, 6(3), 10-12.
- Serralha, F. (2018). Ensino de conceitos escolares: perspetiva do Movimento da Escola Moderna. In F. H. Veiga (Ed.), *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (pp. 449-472). Climepsi Editores.
- Silva, A. (2018). Aprendizagem autorregulada no contexto educativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 37-58.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Sousa, M., & Baptista, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lidel.
- Stringer, E. (2014). *Action research*. Sage publications.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. Addison-Wesley.
- Veiga Simão, A. M., Frison, L. M., & Machado, R. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de pesquisa*, 45(155), 30-55.
- Vieira, C. C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa* (Provas de aptidão pedagógica e de capacidade

científica). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vigotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, (pp. 3-17).

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M. (2007), "The quality of an action research thesis in the social sciences". *Quality Assurance in Education*, 15(4), 413-436. <https://doi.org/10.1108/09684880710829983>

RECURSOS ELETRÓNICOS CONSULTADOS

MEM (Movimento da Escola Moderna). (2023). Site do MEM. Disponível em: [<https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>] (consultado a 15 de julho de 2023).

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

Anexo A. Tabela - Potencialidades e fragilidades da turma

| | " | | |

| Competências | | Potencialidades | Fragilidades |
|--------------------------------------|-----------------|---|---|
| Sociais | | Comunicação; Consciência social elevada; Interesse em diversos assuntos da sociedade. | Não respeitam a vez do outro falar; Atenção nos momentos de apresentação; As tarefas nem sempre são cumpridas por todos os alunos. |
| Matemática | | Comunicação matemática; Resolução de problemas; Algoritmo (soma e subtração); Tabuada; Realização de jogos matemáticos. | Cálculo mental; Divisão; Conversões de comprimento e massa; Estratégias de cálculo. |
| Língua Portuguesa | | Escrita de textos narrativos; Gramática; Leitura. | Resumo textual; Encontrar as ideias-chave de um texto; Escrita de outros gêneros textuais (poéticos, dramáticos, ...); Erros ortográficos |
| Estudo do meio | | Interesse e conhecimentos diversos na área; Realização de projetos. | Dificuldades na rotação e translação da Terra. |
| Educação Artística e Educação Física | Dramática | Não identificado. | Não identificado. |
| | Musical | Identificação de diversos instrumentos musicais. | Não identificado. |
| | Artes visuais | Criatividade; Domínio de diversas técnicas de pintura; Utilização de material diversificado na realização de produções. | Não identificado. |
| | Educação física | Deslocamentos; Competitividade; Jogos coletivos; Equilíbrio; Destreza; Agilidade. | Estratégias de desmarcação (futebol humano). |
| Competências transversais | | Participação; Interesse; Autonomia; Partilha de ideias (melhorias que beneficiem todos, respeito pelas opiniões); Cooperação; | Avaliação incompleta das parcerias que realizam; Responsabilidade; Não respeitam a vez do outro falar. |

Anexo B. Métodos de avaliação dos objetivos gerais

| | " | | "

| Objetivos Gerais | Indicadores de avaliação | Intervenientes | Técnicas | Instrumentos |
|---|---|--|---|---|
| Desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e cooperação no TEA | <ul style="list-style-type: none"> - Avalia as parcerias com os colegas em conformidade com as regras de um bom apoio; - Realiza tarefas autonomamente, sem o apoio do professor e/ou de um colega; - Realiza as tarefas semanais a que se propôs; - Autoavalia o seu trabalho de forma consciente e responsável; - Cumpre o planeamento semanal do PIT. | <ul style="list-style-type: none"> - OC; - Estagiárias; - Alunos. | <p>Observação direta e participante;</p> <p>Conversas informais coma PC;</p> <p>Feedback dos alunos;</p> <p>Análise documental.</p> | <p>Questionários aos alunos (cf. Anexo D);</p> <p>Listas de verificação intermédias coletivas (cf. Anexo F);</p> <p>Grelhas de observação;</p> <p>Produções dos alunos.</p> |
| Desenvolver instrumentos de pilotagem que regulemas aprendizagens dos alunos nos momentos deTEA | <ul style="list-style-type: none"> - Regista nas listas de verificação intermédias coletivas; - Regista nas listas de verificação; - Realiza ficheiros pertinentes e deacordo com as suas necessidades. | | | |

Anexo C. Tabelas fragilidades e potencialidades das três turmas

| | " | | | " |

| Turma 6.º A | Fragilidades | Potencialidades |
|----------------------------------|---|--|
| Competências transversais | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral; • Métodos e hábitos de estudo. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação; • Cooperação; • Interesse por trabalhos em parceria. |
| Ciências Naturais | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de domínios básicos; | <ul style="list-style-type: none"> • Cooperação; • Interesse por quizzes e atividades práticas; |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de domínios básicos-tabuadas, | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse por quizzes e atividades práticas; |

| Turma 6.º C | Fragilidades | Potencialidades |
|----------------------------------|---|--|
| Competências transversais | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da participação dos alunos construindo uma comunicação dialógica. | <ul style="list-style-type: none"> • Participação oral; • Empenho na realização de tarefas. |
| Ciências Naturais | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades experimentais; • Interpretação de enunciados. | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades lúdicas (jogos, quizzes); • Trabalho de grupo. |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Cálculo mental | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades lúdicas (jogos, quizzes); • Realização de atividades manipuláveis; • Trabalho de grupo. |

| Turma E | Fragilidades | Potencialidades |
|----------------------------------|---|--|
| Competências transversais | <ul style="list-style-type: none"> • Participação oral; • Cumprimento das regras de sala de aula; • Ritmos de trabalho muito distintos; • Métodos e hábitos de estudo; • Trabalho cooperativo; | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse e motivação durante as aprendizagens; • Realização das tarefas propostas; • Respeito pelo outro; • Realização de trabalhos em parceria. |
| Ciências Naturais | <ul style="list-style-type: none"> • Desmotivação para a aprendizagem; • Retenção de conteúdos; • Comunicação oral e escrita; • Falta de domínios básicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse e motivação durante as aprendizagens; • Compreensão dos conteúdos abordados; • Realização de jogos/atividades lúdicas. |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de cálculos recorrendo aos algoritmos, nomeadamente tabuada e cálculos com números decimais; • Cálculo mental; • Frações; • Resolução de expressões numéricas; • Interpretação das questões; • Comunicação escrita. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos conteúdos abordados; • Realização de jogos de aplicação dos conhecimentos aprendidos; |

**Anexo D. Questionário aplicado (pré
e pós intervenção)**

| | " | | | "

Questionário sobre o Tempo de Estudo Autónomo: Apoio/parcerias

Nome: _____ Data: _____

Este questionário serve para todos percebermos melhor a tua opinião acerca das parcerias e assim poder melhorar o trabalho.

1. Explica por palavras tuas **o que é o TEA**:

2. Para que servem as **listas de verificação**?

3. O que é para ti um **bom apoio com o colega**?

4. Como é que **escolhes um colega** para fazer a parceria/apoio?

5. Como é que escolhes o **conteúdo** a ser trabalhado nesses momentos de parceria?

6. De que formam **iniciam o apoio**? Como é que **organizam** o que vão fazer?

7. Como é que fazes para perceber que o **colega que apoiaste, aprendeu** o que era suposto aprender?

8. Qual a forma de saberes **se aprendeste** algum assunto?

9. Como **gostas de ser ajudado** para aprenderes melhor? Nas parcerias com os colegas ou no apoio com a professora?

10. Como **avalias o apoio no PIT**?

11. **Sublinha as afirmações** que te são **mais difíceis de fazer**.

Escolhe a mais difícil e explica o porquê dessa escolha:

1. Planear de acordo com as minhas necessidades;
2. Cumprir o que planeei e tentar realizar sempre mais atividades, de uma semana para a outra;
3. Realizar as atividades que mais necessito;
4. Utilizar as listas de verificação;
5. Pedir apoio quando não consigo fazer algo sozinho ou sozinha;
6. Ter iniciativa para apoiar alguém que precisa;
7. Escrever uma autoavaliação completa;
8. Fazer comentários aos colegas que apresentam o PIT e responder às questões dos colegas e professora, quando apresento o meu PIT;

**Anexo E. Unidades de registo dos
questionários aplicados**

| | ' ' | | ' '

| Questão | Categorias | Data | Unidades de registo |
|---|--|------------|--|
| 1. Explica por palavras tuas o que é o TEA. | Trabalhar nas dificuldades sentidas/Relembrar conteúdos lecionados | 5/5/2023 | L.V.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” L.C.: “É para relembrar as coisas que já aprendemos e as dificuldades.” M.L.R.: “É um tempo para trabalharmos as minhas dificuldades com ou sem apoio/parcerias” I.A.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” M.C.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” S.C.: “É um tempo para ultrapassar as nossas dificuldades” M.A.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” G.J.: “É onde trabalhamos o que precisas” |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” L.C.: “É para aprenderes o que não percebeste e relembrar” M.L.R.: “É um tempo para trabalharmos as minhas dificuldades com ou sem apoio/parcerias” I.A.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” M.C.: “É um tempo para trabalharmos as nossas dificuldades” S.C.: “O TEA para mim é um momento para ultrapassar as nossas dificuldades” M.V.: “O TEA serve para aprendermos coisas e melhorar as nossas dificuldades” M.A.: “O TEA é uma forma de estudar as nossas dificuldades e de estudar autonomamente” G.C.: “O TEA é um tempo em que metemos á prova o que sabemos” |
| | Trabalhar qualquer conteúdo curricular (sozinho, com adultos ou colegas) | 5/5/2023 | D.T.: “É um tempo em que nos trabalhamos” M.M.: “É uma matéria gira e com todas as matérias” M.V.: “é um tempo para trabalhar com mais liberdade e conteúdo a nossa escolha” C.C.: “é um tempo para aprender sozinho e com adultos e com amigos” G.C.: “O TEA é um tempo onde trabalhas sozinho ou a pares temos de ter limite 10 atividade” |
| | | 02/06/2023 | D.T.: “É um tempo em que nós trabalhamos todas as áreas” V.A.: “O TEA é para aprender livre” |
| | Aprender conteúdos curriculares novos | 05/05/2023 | L.M.: “É para aprendemos coisas novas e aprendermos outras coisas” |
| | | 02/06/2023 | C.C.: “é para aprender coisas novas e é muito divertido” |
| | Aprender através de recursos (ficheiros, manuais escolares, jogos, etc) | 05/05/2023 | V.A.: “É um tempo para aprender mais coisas com ficheiro” |
| | | 02/06/2023 | - |
| | Outro | 05/05/2023 | - |

| | | | |
|--|--|------------|---|
| | | 02/06/2023 | M.M.: “é uma matéria que fazemos quase todos os dias” L.M.: FALTOU G.J.: FALTOU |
| 2. Para que servem as listas de verificação? | Servem para verificar os conteúdos que já dominam e que podem ou não trabalhar | 5/5/2023 | L.V.: “Para marcar o que já sabemos e já não precisamos de treinar” M.L.R.: “Para marcar o que já sabemos e já não precisamos de treinar” M.C.: “Para sabermos o que já fizemos e o que já sabemos” D.T.: “Serve para já sabermos as coisas” M.V.: “Para sabermos tudo o que há para saber e verificar o que sabes” M.A.: “Para saber o que já sabemos (adultos) mas da individual é para nós e os nossos pais” C.C.: “para ver se sabemos certas matérias” G.C.: “para marcar os conteúdos que já sabemos” |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “Para marcar o que já sabemos e já não precisamos de treinar” L.C.: “Sabermos o que já fizemos” M.L.R.: “Para marcar o que já sabemos e já não precisamos de treinar e para saber as fichas de verificação que já fizemos” M.C.: “Para sabermos o que já fizemos e o que já sabemos” D.T.: “Para verificar que sabemos os conteúdos” M.V.: “Serve para ver se sabemos todo o que é necessário” M.A.: “Para saber o que precisamos de trabalhar e aprender no 3.º ano” C.C.: “para ver se já aprendemos ou para ver se é preciso melhorar” G.C.: “Servem para marcar o que já sabemos” |
| | Servem para marcar as fichas de verificação | 5/5/2023 | L.C.: “É para saber que fichas de verificação há e para marcar quais fazemos” I.A.: “É para saber que fichas de verificação á e para marcar quais fazemos” M.M.: “para marcarmos as fichas só quando a t.c. corrige” S.C.: “É para saber que fichas de verificação há e para marcar quais fazemos” V.A.: “Quando nós fazemos fichas de verificação nós marcamos” |
| | | 02/06/2023 | I.A.: “É para saber que fichas de verificação á e para marcar quais fazemos” M.M.: “é para vermos as fichas de verificação” S.C.: “para marcar as fichas de verificação” V.A.: “Para marcar quando fazemos ficha de verificação” |
| | Outro | 05/05/2023 | L.M.: Não responde ao pedido. G.J.: “para sabermos o que podemos fazer” |

| | | | |
|---|--|------------|--|
| | | 02/06/2023 | L.M.: FALTOU G.J.: FALTOU |
| 3. O que é para ti um bom apoio com o colega? | a) Quando se ultrapassam as dificuldades (pessoais ou do colega) | 05/05/2023 | L.V.: “É um tempo que é bem usado, ou seja, conseguimos trabalhar as nossas dificuldades sem brincar”. M.C.: “é conseguimos os dois a ultrapassar as dificuldades” L.M.: “porque ajuda as minhas dificuldades e as minhas dúvidas” M.V.: “ultrapassamos as dificuldades” M.A.: “Para ajudar a fazer as suas dificuldades ou ele me ajudar a passar as minhas dificuldades” G.J.: “ensinar aos outros e aprender com os outros” |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “É quando ele aprende e eu aprendo.” L.C.: “Eu ensinar alguma coisa ou eu aprender alguma coisa”. I.A.: “Não brincar e fazer o máximo de dificuldades de cada um” M.C.: “ultrapassar as dificuldades” D.T.: “É para trabalhar o que um colega não sabe e o outro sabe” M.M.: “é trabalhar com o colega e tirar dúvidas do colega” M.V.: “É um apoio em que trabalhão em equipa superam as suas dificuldades” C.C.: “É aprender com o colega ou ajudar o colega” |
| | b) Trabalhar sem brincar e com um colega qualquer atividade | 05/05/2023 | L.C.: “Trabalhar pelo menos 2 atividade e não brincar.” D.T.: “Serve para trabalhar com um colega” M.M.: “é escolher um amigo e trabalhar bem” V.A.: “temos de trabalhar bem não brincar” C.C.: “fazer atividades bem feitas e fazer várias” G.C.: “É não brincar e trabalhar sem distrair” |
| | | 02/06/2023 | V.A.: “Trabalhar sem brincadeira” G.C.: “Fazer o máximo que conseguimos e sem brincadeiras” |
| | a) e b) | 05/05/2023 | M.L.R.: “É fazer as atividades sem brincadeira e sem ter-se muita pressa e o colega tem de ver se o outro percebeu”. |
| | | 02/06/2023 | M.L.R.: “É fazer as atividades sem brincadeira e sem ter-se muita pressa e o colega tem de ver se o outro percebeu”. M.A.: “É trabalhar as nossas dificuldades, aprender, sem brincar” |

| | | | |
|---|--|------------|--|
| | É trabalhar e brincar com o colega | 05/05/2023 | I.A.: “Divertimo-nos, mas a trabalhar” S.C.: “às vezes para brincar outras vezes para trabalhar” |
| | | 02/06/2023 | - |
| | Aprender estratégias novas | 05/05/2023 | - |
| | | 02/06/2023 | S.C.: “para aprendermos as técnicas do outro” |
| | Outro * | 05/05/2023 | - |
| | | 02/06/2023 | L.M. FALTOU G.J.: FALTOU |
| 4. Como é que escolhes um colega para fazer a parceria/apoio? | Escolhe um colega apto para ajudar a ultrapassar dificuldades sentidas | 05/05/2023 | L.V.: “Escolho para trabalhar as minhas dificuldades e para lhes ajudar nas deles.” L.C.: “Falo com essa pessoa ou já sei que é bom” M.C.: “Eu escolho o meu ponto forte e ponto fraco do outro” S.C.: “Escolho para ultrapassar as minhas dificuldades” V.A.: “escolho um colega para me ajudar nas dificuldades” C.C.: “um que não brinque e seja bom no que preciso” G.C.: “eu escolho um colega pelas minhas dificuldades” M.A.: “Escolho os meus amigos, mas quando eu preciso, não escolho. Quando são eles a escolher digo sim quando é para ultrapassar a dificuldade e às vezes não porque não me apetece”. |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “Pergunto quem me pode ajudar na dificuldade e quem puser o braço no ar ajuda-me numa parceria”. L.C.: “Alguém que tenha dificuldade e eu sei, ou tenho dificuldade e ele sabe” M.L.R.: “Eu escolho um colega que seja bom nas minhas dificuldades e que queira ajudar” M.C.: “Eu tento escolher os que sabem as minhas dificuldades” D.T.: “Escolho um colega que sabe melhor do assunto” M.M.: “Escolho o colega que sabe fazer o que eu quero” M.V.: “Vou à lista ver quem já sabe mais e marco apoio” V.A.: “Escolher um colega que me ajude as minhas dificuldades” C.C.: “Se é bom no que preciso ou tem dificuldade no que eu sei” G.C.: “Conforme as minhas dificuldades” |
| | Escolhe um amigo para trabalhar qualquer conteúdo | 05/05/2023 | L.M.: “escolho para fazer com um amigo” |
| | | 02/06/2023 | - |

| | | | |
|---|---|------------|--|
| | Escolhe um amigo para trabalhar e brincar | 05/05/2023 | - |
| | | 02/06/2023 | S.C.: “Às vezes escolho para fazer brincadeiras e outras vezes escolho para trabalhar” M.A.: “às vezes porque sei que ele consegue ajudar-me no que eu preciso, outras vezes para brincar um bocadinho” |
| | Outro * | 05/05/2023 | M.L.R.: Resposta incompleta, não se enquadra nas categorias. I.A.: “É um papel que escolhemos os apoios” D.T.: “Escolher um colega bom” M.M.: “porque é bom a matemática” M.V.: “porque preciso de ajuda no trabalho” G.J.: “para aprender mais” |
| | | 02/06/2023 | I.A.: “É um papel que escolhemos os apoios” L.M.: FALTOU G.J. FALTOU |
| 5. Como é que escolhes o(s) ficheiro(s) a ser trabalhado nesses momentos de parceria? | Ficheiros que ajudem a ultrapassar as próprias dificuldades | 05/05/2023 | L.V.: “Escolho as que não trabalho tanto na semana e vejo as dificuldades que preciso de trabalhar”. M.L.R.: “Escolho um conteúdo em que tenho dificuldade” M.C.: “Vejo o que tenho marcado e temos dificuldades os dois” S.C.: “escolho para as minhas dificuldades” M.V.: “pelas minhas atividades e dificuldades” M.A.: “porque é a minha dificuldade ou para ter mais atividades no pit” G.C.: “eu escolho um conteúdo que tenho mais dificuldades” |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “Escolho as que não trabalho tanto na semana e vejo as dificuldades que preciso de trabalhar”. M.L.R.: “Escolho um conteúdo em que tenho dificuldade” M.C.: “Vejo o que tenho marcado e temos dificuldades os dois” D.T.: “Escolho o que não sei” S.C.: “Eu tento escolher os conteúdos que tenho mais dificuldades” D.T.: “Vou aos meus pits anteriores e vejo o que tenho mais dificuldade” V.A.: “Um conteúdo que eu tenha dificuldade” M.A.: “No que eu tenho mais dificuldade ou o que o colega tem mais dificuldade” G.C.: “Com o conteúdo em que tenho mais dificuldades” |
| | Ficheiros que ajudem a ultrapassar as dificuldades de ambos | 05/05/2023 | L.C.: “Faço por o que a pessoa precisa ou as minhas dificuldades” C.C.: “É o que tenho dificuldade e o que meu amigo tem dificuldade” G.J.: “faço um conteúdo que sei para ajuda ou um conteúdo que não sei e o outro pode ajudar” |
| | | 02/06/2023 | L.C.: “Depende da dificuldade da pessoa ou da minha” C.C.: “O que tenho dificuldades ou o que o outro tem dificuldades” |

| | | | |
|---|------------------------|------------|--|
| | Qualquer ficheiro | 05/05/2023 | D.T.: “Vendo o que preciso de fazer” M.M.: “escolho na matemática” V.A.: “escolho conteúdo para aprender” |
| | | 02/06/2023 | M.M.: “O que gosto mais de fazer” |
| | Outro * | 05/05/2023 | I.A.: “Tentamos chegar a um acordo” L.M.: Não responde ao pedido. |
| | | 02/06/2023 | I.A.: “Não sei explicar” L.M.: FALTOU G.J.: FALTOU |
| 6. De que formam iniciam o apoio? Como é que organizam o que vão fazer? | Organização por etapas | 05/05/2023 | M.L.R. “Eu vou buscar um ficheiro e com esse ficheiro explico algumas coisas que ele/ela tem dificuldade e depois de explicar pergunto se ele/ela não tem dificuldade se não tiver dou lhe um ficheiro para fazer sozinho/a se continuar com dificuldade continuou a explicar até perceber” L.V.: “Pomos a data, escrevemos o que vamos fazer e depois vamos buscar o ficheiro e trabalhamos a ajudar ou a ser ajudado”. |
| | | 02/06/2023 | M.L.R.: “Explicando a dificuldade e depois alguns ficheiros” S.C.: “Preparamos o que vamos fazer e depois começamos o apoio” M.A.: “1º vamos buscar o ficheiro do que vamos trabalhar; 2.º fazemos a pares o ficheiro para esclarecer dúvidas” G.C.: “Vamos ver o que temos planeado” |
| | Sem organização | 05/05/2023 | L.C.: “Vamos buscar o ficheiro” I.A.: “Escolhemos” M.C.: “Pensado no tema do apoio” D.T.: “A buscar uma ficha a dizer o que vou fazer” M.M.: “pergunto o que ele tem dificuldade” L.M.: “faço ficheiros” S.C.: “vou buscar o ficheiro e começo a trabalhar” M.V.: “pergunto as suas dificuldades” M.A.: “1.º vou buscar o ficheiro de acordo com o apoio que marquei. 2.º faço a data e começo a preencher”. C.C.: “vemos o que tem marcado” G.C.: “falamos o que vamos fazer e depois fazemos” G.J.: “eu pergunto as dificuldades do conteúdo que vamos trabalhar” |

| | | | |
|---|--|------------|--|
| | | 02/06/2023 | L.C.: “Fazendo que planeamos quando marcamos o apoio” I.A.: “Dizem as suas dificuldades e chegam a um acordo” M.C.: “Começamos pela atividade mais difícil para mim ou para o colega” D.T.: “Começo por procurar e como vou fazer” L.V.: “Vemos um ficheiro e fazemos se tivermos dificuldade ele ajuda-nos.” M.V.: “Vemos no que temos mais dificuldades e começamos” V.A.: “conforme as minhas dificuldades” C.C.: “Vemos o que é preciso começar a fazer e depois fazemos” |
| | Outro * | 05/05/2023 | V.A.: “marco na lista dos apoios” |
| | | 02/06/2023 | M.M.: Não responde ao pedido L.M.: FALTOU G.J.: FALTOU |
| 7. Como é que fazes para perceber que o colega que apoiaste, aprendeu o que era suposto aprender? | Verificam as aprendizagens através de recursos | 05/05/2023 | I.A.: “Revemos a matéria” M.C.: Pergunto se percebeu e ele disse percebeu ou não percebeu e testo com atividades” S.C.: “pergunto cuais são as dificuldades e vou buscar uma ficha” M.V.: “trabalhamos mais essa coisa para ele ultrapassar as dificuldades” M.A.: “peço para fazer uma ficha sozinho se acho que ele não entendeu” G.C.: “pergunto se percebeu se não digo outra vez se percebeu fazemos” |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “Peço-lhe para me explicar ou então faz um ficheiro sem ajuda e vemos se ele consegue fazer”. M.L.R.: “Dou-lhe um ficheiro em que no início ele tinha dificuldade e depois vejo.” I.A.: “treinamos algumas vezes” M.C.: “Faço um mini teste por exemplo: fichas ou perguntas orais...” M.M.: “Repito tudo de novo” S.C.: “Faço duas fichas. A primeira eu ajudo e na segunda faz sozinho” V.A.: “faço desafios” M.A.: “Peço para fazer um ficheiro sozinho, mas antes pergunto se entendeu” C.C.: “Faço um mini exercício” |
| | Questionamento direto | 05/05/2023 | L.V.: “Pergunto se percebeu e ele disse percebeu ou não percebeu.” L.C.: “Pergunto se percebeu e ele disse percebeu ou não percebeu.” M.L.R.: “Pergunto se percebeu e ele disse percebeu ou não percebeu.” V.A.: “faço perguntas” |
| | | 02/06/2023 | L.C.: “Pergunto se percebeu e ele disse percebeu ou não percebeu.” M.V.: “Faço-lhe mais perguntas até ele assertar de forma certa” |

| | | | |
|---|--|------------|--|
| | Não verificam as aprendizagens através de recursos | 05/05/2023 | D.T.: “porque eu ajudei-lhe” M.M.: “faço o que ele tem dificuldade e depois fazemos” L.M.: “porque sabia” C.C.: “digo no fim do TEA se aprendeu” G.J.: “Não faço nada” |
| | | 02/06/2023 | D.T.: “explico bem e relacionado com o assunto” L.M.: FALTOU G.C.: “Vendo o que ele fez” G.J.: FALTOU |
| 8. Qual a forma de saberes se aprendeste algum assunto? | Verificação das aprendizagens | 05/05/2023 | L.V.: “Quando acabamos em outro dia fazemos de novo ou então temos consciência.” L.C.: “Tentando fazer sozinha” M.L.R.: “Volto a fazer um ficheiro desse assunto se tiver tudo certo percebi” M.C.: “Faço atividades e fichas de verificação” L.M.: “O meu amigo passa contas” S.C.: “faço um ficheiro e vejo se esta certo” M.V.: “faço mais coisa para ver se aprendi” V.A.: “fazerem perguntas” M.A.: “Depois vou tentar fazer sozinha” C.C.: “Depois tento fazer sozinha” G.C.: “faço um ficheiro sobre o que trabalhamos e se estiver certo aprendi e se não não aprendi” G.J.: “depois dos tea vou trabalhar aquilo”. |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “Digo-lhe como é e se ele disser que está certo é porque aprendemos”. L.C.: “Tentando fazer sozinha” M.L.R.: “Volto a fazer um ficheiro desse assunto se tiver tudo certo percebi” I.A.: “Porque treino” M.C.: “Tento fazer sozinha” D.T.: “o colega diz-me e pergunta se eu percebi” S.C.: “Faço um teste para ver se aprendi” M.V.: “Treinando Mais vezes até ver que sei” V.A.: “peço para os meus amigos me fazerem desafios” M.A.: “Depois, pode não ser no apoio, mas tento fazer um ficheiro sozinha se acho que aprendi” C.C.: “Faço um ficheiro” G.C.: “Vou fazer a ficha de verificação” |

| | | | |
|---|--|------------|--|
| | Verificação das aprendizagens feitas por um adulto | 05/05/2023 | I.A.: “Porque pode ser com um adulto e ensina” M.M.: “vou perguntar a um adulto” |
| | | 02/06/2023 | - |
| | Não avalia as aprendizagens | 05/05/2023 | D.T. “faço o ficheiro e aprendo” |
| | | 02/06/2023 | M.M.: “vendo e aprendendo” |
| | Outro * | 05/05/2023 | - |
| | | 02/06/2023 | L.M.: FALTOU G.J.: FALTOU |
| 9. Como gostas de ser ajudado para aprenderes melhor? Nas parcerias com os colegas ou no apoio com a professora? | Adulto | 05/05/2023 | L.V.: “No apoio com a professora”. L.M.: “por as professora” S.C.: “com um adulto porque consegue-me ajudar melhor” V.A.: “com ficheiros e com um adulto” G.C.: “No apoio com a professora”. |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “No apoio com a professora”. I.A.: “Com o professor ao meu lado” M.C.: “Com a professor porque sabem mais” S.C.: “Com o adulto porque consegue ajudar mais e com o amigo brinco mais” M.A.: “Prefiro ser ajudada no apoio com a professora” G.C.: “Com os professores.” |
| | Colega | 05/05/2023 | I.A.: “Com os colegas” |
| | | 02/06/2023 | - |
| | Adulto e colega | 05/05/2023 | M.L.R.: “os dois” |
| | | 02/06/2023 | L.C.: “os dois” M.L.R. “os dois” |
| | Não responde/não sabe | 05/05/2023 | L.C.: Não compreendeu a questão, respondeu a outra pergunta. M.C.: Não responde ao pedido. D.T.: Não responde ao pedido. M.M.: Não responde ao pedido. M.V.: Não responde ao pedido. M.A.: Não responde ao pedido. C.C.: Não responde ao pedido. G.J.: “Não sei” |

| | | | |
|----------------------------------|--|------------|--|
| | | 02/06/2023 | D.T.: Não responde ao pedido. M.M.: Não responde ao pedido. L.M.: FALTOU M.V.: Não responde ao pedido. V.A.: Não responde ao pedido. C.C.: Não responde ao pedido. G.J.: FALTOU |
| 10. Como avalias o apoio no PIT? | Avalia de acordo com as suas aprendizagens | 05/05/2023 | L.V.: “Vejo se não estive a brincar e aprendi e marco bem ou mal.” L.C.: “Se eu ter aprendido ou a outra pessoa e não brincando” M.L.R.: “Vejo se não estive a brincar, se aprendi ou a outra pessoa aprendeu e marco bem ou mal.” M.V.: “Vendo se aprendemos o que era preciso” C.C.: “vejo se fiz bem as atividades e várias atividades” G.C.: “pelos conteúdos de avaliação” |
| | | 02/06/2023 | L.V.: “Se aprendi, se correu bem, se estive na brincadeira ou se não aprendeste, correu mal”. L.C.: “Se eu ter aprendido ou a outra pessoa e não brincando” M.L.R.: “Avalio conforme o TEA e faço completo.” M.C.: “Pensando se aprendi ou se o outro aprendeu” S.C.: “Meto se correu bem ou mal e escrevo como correu na avaliação” M.V.: “Vendo se aprendemos todo o que é preciso” V.A.: “avalio conforme as minhas dificuldades” M.A.: “avalio o meu PIT conforme correu a minha semana” C.C.: “Vejo se correu bem se eu aprendi ou se correu mal e não aprendi” |
| | Avalia segundo um código de cores | 05/05/2023 | D.T.: “pinto o quadradinho” M.M.: “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” S.C.: “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” V.A.: “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” M.A.: “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” |
| | | 02/06/2023 | - |
| | Avaliação pouco ou nada definida | 05/05/2023 | M.C.: “Vendo como correu” L.M.: “Eu faço um comentário” G.J.: “sou sincero e penso se brinquei ou não” |
| | | 02/06/2023 | G.C.: “de acordo como correu” |

| | | | |
|--|-------|------------|---|
| | Outro | 05/05/2023 | I.A.: “Temos uma folha e avaliamos” |
| | | 02/06/2023 | I.A.: Não responde ao pedido D.T.: “ponho no bloco que diz: apoio com” M.M.: “avalio de forma adequada” L.M.: FALTOU G.J.: FALTOU |

| Questão e Categorias | Aluno | Unidades de registo 05/05/2023 | Unidades de registo 06/02/2023 |
|---|---|---|--|
| <p>11. Sublinha as afirmações que te são mais difíceis de fazer:</p> <p>1. Planear de acordo com as minhas necessidades;</p> <p>2. Cumprir o que planeei e tentar realizar sempre mais atividades, de uma semana para a outra;</p> <p>3. Realizar as atividades que mais necessito;</p> <p>4. Utilizar as listas de verificação;</p> <p>5. Pedir apoio quando não consigo fazer algo sozinho ou sozinha;</p> <p>6. Ter iniciativa para apoiar alguém que precisa;</p> | L.V. | 1. E 3. “Porque eu quero fazer o que já sei e não o que preciso de saber então procuro os ficheiros que necessito”. | Não assinalou |
| | L.C. | 1, 2 e 4. “ às vezes não sei o que preciso de trabalhar; porque às vezes marco apoio e eles não tem o mesmo que eu; às vezes me esqueço”. | 3 e 4. “Porque as vezes me esqueço” |
| | M.L.R. | 2. “Porque as vezes eu brinco e perco tempo e depois não consigo fazer o que planifiquei mas outras consigo”. | manteve a resposta e acrescentou “outras não giro bem o PIT” e na 8. “ porque às vezes não tenho nada a dizer” |
| | I.A. | Assinalou todas e justificou com sendo difícil | Assinalou 3,4,6,8, mas não responde ao pedido |
| | M.C. | 1,2 e 5 – “Porque é difícil ver as minhas dificuldades; é difícil fazer todo; não percebo as minhas dificuldades.” | 1,5 e 7 –“ Porque tenho muita dificuldade em saber as minhas dificuldades” |
| | D.T. | 3,4, e 6 – “porque é difícil pensar as vezes a verificação e difícil e demoro a escolher não consigo fazer até ao fim” | 8 – “estou com vergonha e não me sinto confortável!” |
| | M.M. | 6 - “porque as vezes estou com alguma dificuldade” | 2. “porque sempre tento realizar as atividades mas nunca consigo” |
| | L.M. | Não selecionou nenhuma. “Eu acho que é difícil porque para mim é um bocadinho difícil porque não consigo pensar” | FALTOU |
| S.C. | 5 – “como eu tenho algumas dificuldades às vezes não-me lembro então não consigo pedir ajuda” | 2. “porque às vezes marco as atividades no PIT e não consigo cumprir” | |

| | | | |
|---|------|--|---|
| <p>7. Escrever uma autoavaliação completa;</p> <p>8. Fazer comentários aos colegas que apresentam o PIT e responder às questões dos colegas e professora, quando apresento o meu PIT;</p> | | | 7. “às vezes eu não consigo fazer porque quero despachar me e escrevo a balda” |
| | M.V. | 1, 2 e 8 – “8: porque gosto muito doma coisa e não consigo resistir” | 2.”Porque eu brinco às vezes e não faço as tarefas que assinalei; 6. Porque eu às vezes tenho dificuldades e tenho de treinar primeiro antes de ajudar os outros; 7. Porque tenho dificuldade em escrever o meu trabalho e como correu” |
| | V.A. | 1,4 e 5 – “ Eu planeio o PIT com as minhas necessidades que preciso de melhorar coando faço um ficheiro marco” | Assinalou 1 e 4, mas não justifica. |
| | M.A. | 2 – “porque muitas vezes nunca consigo realizar toda a minhas atividades porque às vezes estou a brincar e planeio muitas atividades”. | 1.” Porque faço sempre aquilo que sei fazer para poder ter mais atividades e a (nome da OC) fica contente”. 3. “Porque é mais fácil fazer o que não necessito”. |
| | C.C. | 6 – “porque eu não gosto muito de fazer apoios e não trabalho muito bem em apoios” | 4.” Por que eu esqueço sempre” |
| | G.C. | 2 – “porque não consigo fazer o planeado não é fácil” | 7. “Porque são muitas coisas para ver” |
| | G.J. | 4 – “porque penso na semana passada e vejo o que preciso” | FALTOU |

**Anexo F. Regras de utilização das
listas de verificação intermédias**

| | ' ' | | ' '

Regras para usar as listas intermédias

→ fazer no mínimo 3 ficheiros

→ legenda:

— - 1 ficheiro

X - 2 ficheiros

▨ - 3 ficheiros

→ fazer ficha de verificação e assinalar nas ~~previsões~~ listas de verificação.

Tipos de Texto que podem ser usados no TEA

**Anexo F1. Listas de verificação
intermédias**

| | " | | | "

Anexo G. Avaliação no PIT

| | " | | | " |

| | | | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| | Plano Individual de Trabalho | | | | | 3.º Ano de escolaridade |
| | Nome: _____ | | | | | Semana: _____ de ____/____ a ____/____ |
| Apoios com professores e parcerias com colegas | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------|---|---|--|--|---|--|
| | | P | | | R | |
| Português | Escrita de Texto | | | | | |
| | Melhoramento de Texto (apoio) | | | | | |
| | Leitura (1 ficha por semana) | | | | | |
| | Ficheiro de Leitura-Textos | | | | | |
| | Ficheiro de Ortografia / jogos | | | | | |
| Matemática | Ficheiro ou Livro de Gramática / jogos | | | | | |
| | Treino de Tabuadas / jogos | | | | | |
| | Treino de Cálculo Mental / Jogos | | | | | |
| | Ficheiro de Números | | | | | |
| | Ficheiro de Operações | | | | | |
| | Ficheiro de Geometria e Medida | | | | | |
| | Ficheiro Problemas / Inventar | | | | | |
| EM | Ficheiro de Dados | | | | | |
| | Ficheiro de Álgebra | | | | | |
| E. Artística | Miniprojeto: _____ | | | | | |
| | Ficheiro de Estudo do Meio / jogos | | | | | |
| | Diário Gráfico | | | | | |
| | Ficheiro de Artes Visuais | | | | | |
| Inglês | Pintura, desenho, recorte e colagem | | | | | |
| | Ficheiro de Expressão Dramática | | | | | |
| | Vocabulary File (Ficheiro de Vocabulário) | | | | | |
| | Grammar File (Ficheiro de Gramática) | | | | | |
| | Reading File (Ficheiro de Leitura) | | | | | |
| Outros | Writing File (Ficheiro de Escrita) | | | | | |
| | Reading Books (Leitura de Livros) | | | | | |
| | Escrita no Computador (cópias) | | | | | |
| | Escola Virtual - Scratch (tablet) | | | | | |
| | Cópia-Resumo de Apontamentos | | | | | |
| | Fichas de Verificação (3) | | | | | |
| | Total | | | | | |

A minha tarefa:

Como a desempenhei:

Tema do meu projeto:

Como o trabalhei:

2.º 4.º 6.º

O que fiz em projeto:

Como trabalhei em TEA?

2.º 3.º 4.º 5.º 6.º

Apresentação de produções:

Apoio com o adulto - O que fiz?

Preciso de ajuda:
Para a semana proponho-me a:

O que melhorei:

Em casa fiz:

Crítérios de Avaliação:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planificadas);
- Fazer atividades para além do que tinha sido planeado;
- Variar as atividades;
- Trabalhar todas as áreas do currículo;
- Cuidar da organização e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliação nos apoios/parcerias: o que aprendi/o que posso melhorar/ como ajudei/ como fui ajudado:

| | |
|---------------------------|------------------------------------|
| A minha avaliação: | A avaliação do(a) amigo(a): |
| _____ | _____ |

Comentário da professora:

Comentário da família:

**Anexo H. Critérios de avaliação
(PIT)**

| | " " | | " "

Critérios de Avaliação:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planificadas);
- Fazer atividades para além do que tinha sido planeado;
- Variar as atividades;
- Trabalhar todas as áreas do currículo;
- Cuidar da organização e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliação nos apoios/parcerias: o que aprendi/o que posso melhorar/ como ajudei/ como fui ajudado:

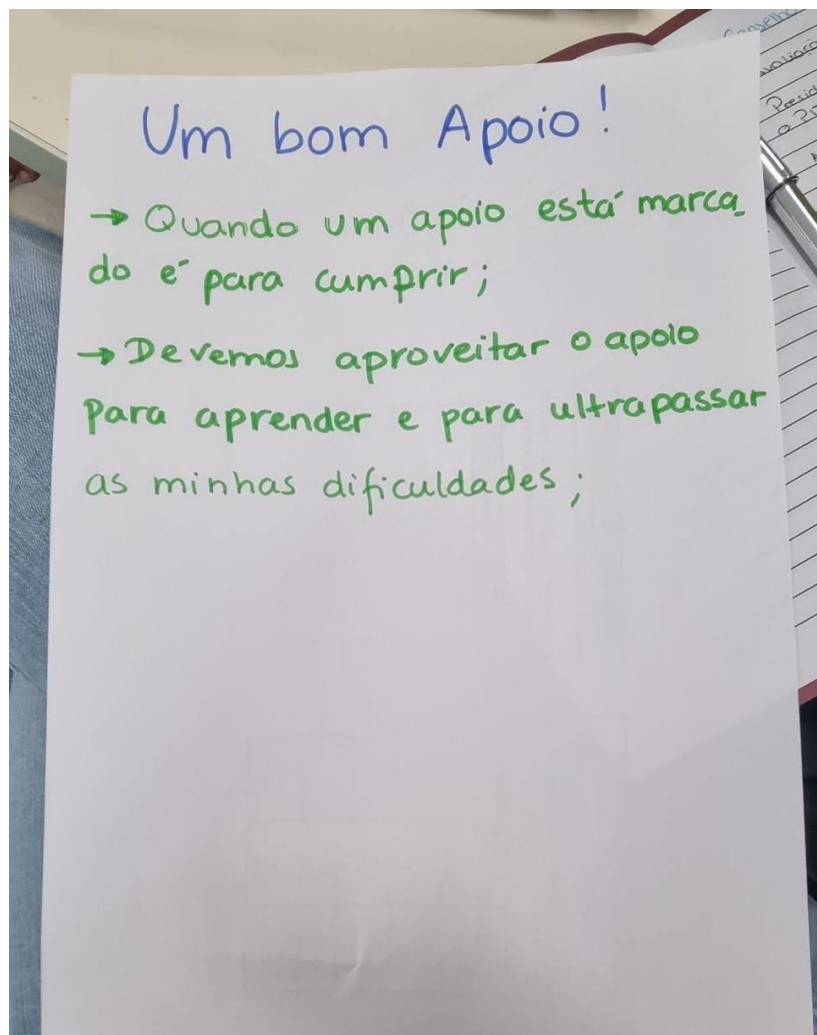


A minha avaliação:

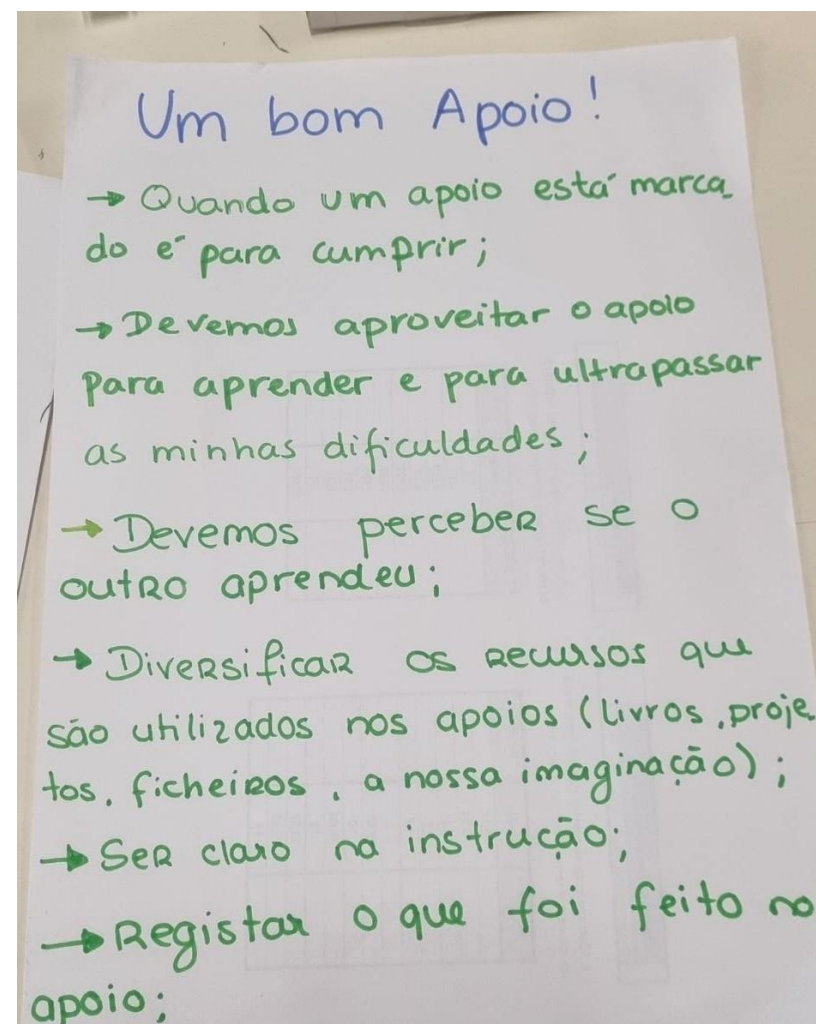
A avaliação do(a) amigo(a):

Anexo I. Regras dos apoios/parcerias

| | " | | | "



Primeira semana de estágio



Última semana de estágio

Anexo J. Mapa de marcação de apoios

| | " | | "

Apoios TEA - adultos

Semana de _____ a _____ de _____

| | Professores | Aluno | Conteúdos | Avaliação |
|-----------|-------------|-------|-----------|-----------|
| 2ª | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 3ª | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 4ª | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| 6ª | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Parcerias TEA

| | Alunos | Conteúdos | Avaliação |
|-----------|--------|-----------|-----------|
| 2ª | | | |
| 3ª | | | |
| 6ª | | | |

**Anexo K. Grelha de potencialidades
e fragilidades das parcerias
realizadas**

| | " | | |

| Potencialidades | Fragilidades |
|---|---|
| Preocupação e entreaajuda (grupo que gosta de ajuda o próximo a ultrapassar dificuldades) | Responsabilidade (realização de tarefas adequadas à parceria; cumprimento da parceria; responsabilidade pelas aprendizagens do colega e do próprio; superar as dificuldades sentidas) |
| Diversidade de recursos (utilização de manuais escolares, ficheiros, jogos, mini projetos, ...) | Objetividade (trabalhar sobre o conteúdo marcado; superar as dificuldades sentidas) |
| Bons ouvintes (o grupo assimila as sugestões dadas) | Autonomia (orientação e aprovação constante do adulto) |
| Participativos | Avaliação das aprendizagens (durante e após a parceria; superar as dificuldades sentidas) |
| - | Diversificação de tarefas (realização excessiva de escrita de texto a pares e jogos – cálculo mental, p. ex.) |
| - | Escolha de um colega adequado |
| - | Identificação das fragilidades |

**Anexo L. Instrumento de pilotagem:
Preciso de ajuda/Posso ajudar**

| | " | | "

Anexo M. Notas de campo

| | " | | "

**Anexo M1. Notas de campo
(conceções sobre um bom apoio)**

| 28 de abril de 2023 | | |
|---------------------|---|-------------|
| Momento | Descrição | Inferências |
| 12h10/13h05 | <p>Os alunos responsáveis pela distribuição dos materiais, distribuem os cadernos de T.E.A. pelos colegas.</p> <p>Pede-se aos alunos que sejam breves e objetivos no preenchimento da avaliação do PIT.</p> <p>São distribuídos os documentos utilizados no conselho aos responsáveis da semana (diário de turma, ata).</p> <p>Procede-se à leitura do diário de turma. Leitura e resolução dos “Não gostei” e “Proponho”.</p> <p>“Propomos falar sobre as parcerias – Estagiárias”</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Primeiramente foi feita uma contextualização deste tema e de seguida, os alunos foram questionados sobre o que entendem por parcerias e para que servem.</p> <p>Resposta global: É um tempo dedicado a trabalhar as nossas dificuldades com um amigo ou com um adulto.</p> <p>Depois, foram questionados sobre como é que realizam as parcerias.</p> <p>Resposta global: Marcam-se os apoios/parcerias à segunda-feira, tendo em conta o conteúdo que precisam de ajuda e um colega oferece-se para ajudar. Depois, nesse dia marcado, vão buscar o ficheiro sobre esse assunto e trabalham.</p> <p>De seguida, são questionados quanto à avaliação das parcerias.</p> <p>Resposta global: Coloca-se no PIT como correu, se correu bem pintamos a verde, se correu mais ou menos a amarelo e se correu mal/não aconteceu a vermelho.</p> <p>Por último, perguntou-se sobre o que é que costumam trabalhar durante as parcerias.</p> <p>Resposta global: Fazem-se ficheiros sobre o conteúdo marcado / trabalhamos outros ficheiros.</p> <p>Após estas respostas, dialogou-se sobre o que é efetivamente uma boa parceria, explicando que algumas respostas dadas vão ao encontro do objetivo das parcerias, mas que haviam coisas a melhorar, tais como: a realização de parcerias não marcadas; trabalharem conteúdos que não dominem/precisem de ajuda; recorrer às lista de verificação e aos PITs para verificarem os conteúdos que têm dificuldade; marcar parcerias pertinentes com colegas que realmente dominem o conteúdo e não marcar com amigos só para brincarem e; fazer uma boa avaliação de como correu a parceria no PIT, descrevendo o que fizeram, se aprenderam, que estratégias foram utilizadas, etc.</p> <p>No final, começou-se a escrever um cartaz coletivo sobre “Como se realiza um bom apoio/parceria?”. Os alunos iam sugerindo o que colocar no mesmo.</p> | |
|--|---|--|

**Anexo M2. Notas de campo
(apresentações parcerias)**

| 12 de maio de 2023 | | |
|---|--|-------------|
| Momento | Descrição | Inferências |
| Conselho de turma 12h10/12h22 | Os alunos responsáveis pela distribuição dos materiais, distribuem os cadernos de T.E.A. pelos colegas. Pede-se aos alunos que sejam breves e objetivos no preenchimento da avaliação do PIT. São distribuídos os documentos utilizados no conselho aos responsáveis da semana (diário de turma, ata). | |

| | | |
|-----------------|---|--|
| 12h22/ 12h35 | <p>Introdução da rotina de apresentação sobre a parceria realizada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A estagiária questiona o aluno qual era a dificuldade sentida, ao que o aluno esclarece os colegas indicando que se tratava de um conteúdo de português a interpretação de textos, responder às perguntas que aparecem sobre o texto. 2. Seguidamente, a estagiária pergunta sobre que estratégias é que o aluno utilizava e que facilitassem o processo de compreensão do texto. O aluno disse que não fazia nada e que simplesmente lia o texto. O aluno explicou que aprendeu uma nova estratégia: “Primeiro li o texto todo e as perguntas sobre o texto. Depois, voltei a ler o texto e sublinhei as frases ou palavras que eram importantes (mostra o caderno com o texto sublinhado). Depois, lia as perguntas e respondia, mas ia vendo o que tinha sublinhado e assim conseguia responder às perguntas.” 3. A estagiária questionou o aluno se essa estratégia o tinha ajudado a ultrapassar a sua dificuldade, ao qual o aluno respondeu que sim. Ele também explicou que no final do apoio, a estagiária tinha feito outras perguntas sobre o texto para ter a certeza de que o mesmo tinha compreendido o texto. 4. Seguidamente, questionou-se ao grande grupo se tinham outra estratégia que ajudasse o S.C. a superar esta dificuldade, ao qual responderam alunos. A M.A. disse: “Eu acho que tens de ler mais vezes e outras coisas para te ajudar a entender melhor as palavras e as frases” e a M.L.R.: “Acho que se tiveres dúvidas sobre o texto depois de o leres, deves ler outra vez até perceberes mesmo o que a história diz”. 5. Por fim, solicitou-se que o grupo comentasse a apresentação da parceria. Os alunos que comentaram expressaram contentamento pelo colega, ofereceram ajuda caso o colega ainda sentisse dificuldades e acharam que o apoio tinha corrido bem. | <p>De forma a introduzir esta nova rotina, a primeira apresentação de apoio, foi realizada por um adulto e uma criança (estagiária Susana + aluno S.C.).</p> <p>A estratégia sugerida serviu como teste para o aluno ver se este processo facilitava ou não a compreensão textual.</p> |
| 12h35/13h07 | Procede-se à leitura do diário de turma. | |

| 19 de maio de 2023 | | |
|---|---|--|
| Momento | Descrição | Inferências |
| Conselho de turma 12h06/12h14 | <p>Os alunos responsáveis pela distribuição dos materiais, distribuem os cadernos de T.E.A. pelos colegas.</p> <p>Pede-se aos alunos que sejam breves e objetivos no preenchimento da avaliação do PIT.</p> <p>São distribuídos os documentos utilizados no conselho aos responsáveis da semana (diário de turma, ata).</p> | |
| 12h14/ 12h24 | <p>Introdução da rotina de apresentação sobre a parceria realizada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aluna L.C. explica que a M.M. tinha dificuldade nos determinantes e que foram a um mini projeto sobre o conteúdo. 2. A L.C. continuou a explicar como é que ajudou: “Eu dizia o nome dos determinantes e ela tinha de dizer qual era, por exemplo eu dizia: o, a, os, as; e ela escrevia os determinantes e nome e no final sublinhava os nomes dos determinantes”. 3. A estagiária questiona se a M.M. quer dar a sua perspetiva sobre como correu o apoio, se ultrapassou a sua dificuldade, se a estratégia nova a ajudou, se ainda precisa de ajuda, etc.) 4. A M.M. disse que correu bem e acha que já sabe mais sobre os determinantes e que a estratégia que a L.C. lhe ensinou, a ajudou. | <p>A aluna M.M. possui alguma dificuldade em falar para o grande grupo, sentindo-se sempre muito envergonhada. A aluna nem sempre consegue expressar com detalhe o que realmente quer.</p> |

| | | |
|-------------|---|--|
| | <p>5. Por fim, o grande grupo comentou a apresentação. Apenas a L.V. sugeriu uma nova estratégia: “quando eu não sei uma coisa, vou a um livro e faço um apontamento. Depois, faço um ficheiro sobre isso, mas a ver o que tenho escrito e no final, para saber se aprendi, faço outro ficheiro, mas sem ver”. Além da sugestão a aluna disse que gostou da forma como as duas explicaram a parceria.</p> | |
| 12h24/13h05 | Procede-se à leitura do diário de turma. | |

26/05/2023 Não houve apresentações das parcerias, devido ao único para que podia apresentar ter um elemento em falta.

| 2 de junho de 2023 | | |
|---|---|-------------|
| Momento | Descrição | Inferências |
| <p>Conselho de turma 12h10/12h18</p> | <p>Os alunos responsáveis pela distribuição dos materiais, distribuem os cadernos de T.E.A. pelos colegas. Pede-se aos alunos que sejam breves e objetivos no preenchimento da avaliação do PIT. São distribuídos os documentos utilizados no conselho aos responsáveis da semana (diário de turma, ata).</p> | |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| <p>12h18/ 12h26</p> | <p>Rotina de apresentação sobre a parceria realizada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aluna M.C. explica ao grande que precisava de concluir uma ficha e depois fez um jogo com a L.C., o Multipli. 2. A estagiária redireciona a apresentação para o objetivo principal e questiona a aluna se sentia alguma dificuldade nessa ficha. 3. A aluna respondeu: “Ela ajudou-me a melhorar a interpretação. Na ficha dos correspondentes eu estava com dificuldade numa parte aqui da gramática (e mostra aos colegas a ficha) e depois a M.M. ajudou-me a perceber o que era o grupo verbal e nominal. Ela explicou-me o que é que significavam, o nominal vem do nome e o verbal do verbo. Depois, tentei fazer a ficha. 4. A estagiária volta a intervir e questiona sobre de que forma é que a M.M. percebeu que a M.C. tinha aprendido e ultrapassado a dificuldade. 5. Resposta da M.M.: “Quando eu estava a ajudá-la eu percebi que ela estava a conseguir fazer sozinha”. 6. A estagiária questiona se a parceria correu bem e se as dificuldades foram ultrapassadas, ao qual ambas responderam que sim. 7. Por último, o grande grupo pode comentar a apresentação. <p>O aluno G.C. disse que a M.M. podia ter feito exercícios sobre o grupo nominal e verbal para ter a certeza que a M.C. tinha realmente aprendido e que ela podia ter dado exemplos quando explicou o que eram. Também disse que gostou da apresentação. A aluna M.L.R. achou que a M.M. podia ter utilizado outra estratégia para ajudar a M.C., concordando com o que o G.C. havia dito e também partilhou que</p> | |
|-------------------------|--|--|

| | | |
|-------------|---|--|
| | não sabia muito bem o que eram os grupos nominal e verbal, mas que foi a um livro do 3.º ano de português, fez um apontamento e percebeu. | |
| 12h26/13h00 | Procede-se à leitura do diário de turma. | |

| 9 de junho de 2023 | | |
|---|--|-------------|
| Momento | Descrição | Inferências |
| Conselho de turma 12h30/12h50 | Os alunos responsáveis pela distribuição dos materiais, distribuem os cadernos de T.E.A. pelos colegas. Pede-se aos alunos que sejam breves e objetivos no preenchimento da avaliação do PIT. São distribuídos os documentos utilizados no conselho aos responsáveis da semana (diário de turma, ata). | |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| <p>12h50/ 13h00</p> | <p>Rotina de apresentação sobre a parceria realizada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aluna L.C. explicou que ela e a C.C. tinham dificuldades nas conversões e que pediram um apoio, ao qual a L.V. se disponibilizou para as ajudar. 2. A L.C. explica que a L.V. foi buscar um ficheiro sobre as conversões e a L.V. explica: “Quando elas tinham dificuldades eu ajudava quando elas não percebiam muito bem”. A L.C. interrompe e explica: “Quando nós não percebíamos muito bem ela explicava-nos. Depois, a L.V. passou-nos umas conversões para fazermos sozinhas. Ela ajudava-nos a perceber se estávamos a fazer bem ou não”. 3. A L.V. explicou que a L.C. tinha dificuldades em andar com a vírgula e que fez várias contas de multiplicar e dividir com vírgulas, mas disse que não as corrigiu. 4. A estagiária questiona se consideram que a parceria tenha corrido bem e se as dificuldades foram ultrapassadas. Ao qual ambas disseram que sim. A estagiária questiona sobre a forma como é que a L.V. consegue avaliar se a colega ultrapassou a dificuldade ou não. A L.V. responde: “Era suposto eu ter corrigido as contas...”. 5. Procedem-se aos comentários. M.L.R.: “Eu acho que podiam ter explicado melhor a estratégia que ajuda a M.M. a ultrapassar a dificuldade, mas acho que correu bem a avaliação.” <p>M.C.: “Acho que podiam ter explicado melhor como foi o apoio e podiam ter mostrado as contas que a L.V. fez”.</p> | <p>Não houve leitura do diário de turma, pois estavam apenas 6 alunos em sala. Os restantes não foram à escola.</p> |
|-------------------------|--|---|

**Anexo M3. Notas de campo (TEA -
parcerias)**

| | " | | | "

| 9 de maio de 2023 | | |
|----------------------------------|---|--|
| Momento | Descrição | Inferências |
| <p>TEA 9h48/10h30</p> | <p>Os alunos verificam que parcerias estão marcadas e juntam-se em pares.</p> <p>O G.C. e o V.A. juntaram-se, sem terem marcado devidamente a parceria.</p> <p>Procedem ao início da mesma: Escrita a pares.</p> <p>Vão dando ideias alternadamente. Os alunos foram questionados sobre qual era a dificuldade que estava a ser trabalhada ao que o G.C. responde: “Não é nenhuma dificuldade, nós gostamos de escrever e então estamos a fazer um texto”.</p> <p>Os alunos continuaram a sua parceria. Em alguns momentos dispersavam a sua atenção para situações de brincadeira.</p> | <p>Tanto o G.C., como o V.A. não revelam dificuldades na construção textual, ambos são muito criativos e conseguem escrever textos bastante longos. Porém, o aluno V.A. revela muitas dificuldades ao nível da ortografia, sendo que este aspeto não foi trabalhado.</p> <p>Os alunos: M.V., C.C., G.J. e M.M. trabalharam em parceria sem estarem devidamente marcadas.</p> |

| 11 de maio de 2023 | | |
|----------------------------------|---|---|
| Momento | Descrição | Inferências |
| <p>TEA 9h48/10h30</p> | <p>Os alunos verificam que parcerias estão marcadas e juntam-se em pares.</p> <p>A M.A. e a M.L.R. tinham marcado um apoio sobre gramática (pronomes). Iniciaram o apoio com a realização de um ficheiro escolhido por ambas. A M.A. ia lendo e fazendo o que sabia e a M.L.R. também, quando uma tivesse dúvidas, perguntava e a outra esclarecia. Quando nenhuma sabia, consultavam os manuais escolares que se encontram na biblioteca.</p> <p>Após isso, passaram para outra tarefa. Deram início ao jogo ao SuperT de matemática. Nenhuma sabia as regras e questionaram a estagiária de como se jogava. A mesma explicou o que deveriam fazer. A restante parceria foi a realização deste jogo.</p> | <p>As duas alunas em questão iniciaram a parceria em conformidade com as dificuldades e com marcação prévia.</p> <p>No segundo momento da parceria, as alunas estiveram o resto do tempo a jogar um jogo de cálculo mental. Ambas não revelam dificuldades neste conteúdo, sendo duas alunas que dominam bastante bem o cálculo mental.</p> <p>Os alunos: G.C., V.A., S.C., G.J. e M.M. trabalharam em parceria sem estarem devidamente marcadas.</p> |

| 22 de maio de 2023 | | |
|----------------------------------|--|--|
| Momento | Descrição | Inferências |
| <p>TEA 9h30/10h30</p> | <p>Os alunos com parcerias/apoios marcados juntam-se.</p> <p>Os alunos S.C. e M.L.R. falaram primeiro sobre o que iam trabalhar. O S.C. disse que tinha um ficheiro para terminar e que tinha algumas dúvidas sobre um ficheiro de interpretação. A M.L.R. leu o texto e o S.C. também e mostrou-lhe quais eram as suas dúvidas. A M.L.R. foi ajudando a esclarecer as dúvidas, recorrendo a exemplos.</p> <p>A M.L.R. não fez a verificação do ficheiro, pois não houve mais tempo.</p> | <p>A parceria começou de acordo com o esperado, mas os alunos estiveram o TEA todo a fazer o mesmo ficheiro.</p> <p>Os alunos iam conversando sobre outros assuntos, brincavam com o material escolar e falavam com outros colegas. No entanto, o S.C. conseguiu concluir o ficheiro.</p> <p>Os alunos: G.C., V.A., M.A., L.V., S.C., M.L.R. trabalharam em parceria sem estarem devidamente marcadas.</p> |

Anexo M4. Notas de campo (Conselho
de turma)

| | ' ' | | | ' |

22 de maio de 2023

| Momento | Descrição | Inferências |
|---|--|---|
| <p>Conselho de turma 08h50 – 09h08</p> | <p>Após a distribuição dos materiais e respetivos instrumentos de trabalho para o presidente, procedem-se as marcações dos apoios/parcerias.</p> <p>Primeiro são marcados os apoios com os professores e depois parcerias. O G.C. volta a pedir para marcar um apoio com a estagiária Susana de escrita de texto. O mesmo foi negado, pois já havia sido feito na semana anterior. Então, o aluno pediu para ser sobre o algoritmo da subtração. Os restantes apoios foram marcados.</p> <p>De seguida, o presidente perguntou quem é que queria marcar parcerias. A M.M. pediu ajuda sobre “contas de somar” e a C.C. ofereceu-se para ajudar. Ficou marcado para terça-feira.</p> <p>O S.C. pediu ajuda para realizar ficheiros de interpretação. A M.L.R. ofereceu-se para ajudar. Ficou marcado para segunda, 22/5.</p> <p>O G.C. pediu ajuda para redigir um texto a pares e o aluno I.A. ofereceu-se para ajudar. A professora interveio e negou esta parceria.</p> <p>A M.A. pediu ajuda sobre as propriedades da multiplicação e o I.A. ofereceu-se para ajudar. Ficou marcado para quinta-feira.</p> <p>Mais ninguém quis parcerias com colegas.</p> <p>Procede-se à planificação dos PITs.</p> | <p>Os alunos em momento algum foram consultar as listas de verificação, ou o quadro “Preciso de ajuda/posso ajudar”, ou o PIT da semana anterior.</p> <p>Os alunos S.C. e M.L.R. realizam com frequência parcerias sem estarem marcadas, são muito amigos e passam a maioria do TEA a falar, a pintar ou brincar. Em alguns momentos, estão efetivamente a trabalhar.</p> <p>A professora explicou que a parceria entre os dois alunos (G.C. e I.A.) não podia acontecer, pois não resultava. Os alunos passam o tempo todo distraídos e não trabalham.</p> |

26 de maio de 2023

| Momento | Descrição | Inferências |
|--|---|--|
| Conselho de turma 12h20 – 13h00 | <p>Procede-se à leitura do diário de turma e resolução dos conflitos que surgiram durante a semana.</p> <p>Seguidamente, os alunos G.J., L.V. e D.T. apresentam o seu PIT. Indicam quantos ficheiros fizeram e os que se propuseram. Os alunos ainda fazem uma avaliação sobre como correu a semana.</p> <p>A aluna D.T. disse que se propôs a fazer 10 ficheiros e fez 6. A OC questionou sobre os conteúdos. A aluna respondeu que fez 4 leituras e 2 escritas de texto, porque precisava de treinar a leitura. A OC disse que ela fez bem em praticar a leitura, mas que também necessita de treinar outras áreas, como a matemática. Também evidenciou que o TEA tem uma duração de 45 minutos e que permite a todos fazer uma leitura e mais ficheiros. Não compreende como é que só fez leituras. Também a advertiu para a distração e falta de trabalho da parte da aluna. A mesma consentiu e não disse mais nada.</p> <p>A OC disse que o que estava a dizer para a D.T. servia para a turma toda. Evidenciando que se trata de um momento de trabalho muito importante e que deve ser muito bem aproveitado. Também alertou para o facto das listas de verificação estão pouco preenchidas.</p> | <p>A aluna D.T. revela muita distração em diversos momentos do dia, estando sempre a ser chamada à atenção para trabalhar. A aluna em causa tem muita dificuldade na escrita (ortografia e coerência) e na leitura, sendo acompanhada pela psicóloga da escola. Ainda assim, já revela muitas melhorias.</p> |

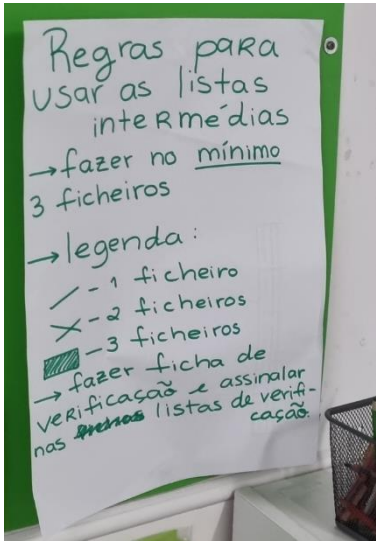
2 de junho de 2023

| Momento | Descrição | Inferências |
|--|--|---|
| <p>Conselho de turma</p> <p>12h11 – 13h00</p> | <p>Procede-se à leitura do diário de turma e resolução dos conflitos que surgiram durante a semana.</p> <p>Seguidamente, os alunos G.C., C.C. e M.V. apresentam o seu PIT. Indicam quantos ficheiros fizeram e os que se propuseram. Os alunos ainda fazem uma avaliação sobre como correu a semana.</p> <p>O aluno G.C. disse que se propôs a fazer 12 atividades e fez 15. A estagiária questionou sobre os conteúdos que foram trabalhados. O aluno respondeu que fez 3 leituras e 5 escritas de texto, 3 ficheiros de operações, 1 jogo de cálculo mental e 3 fichas de verificação. A estagiária perguntou o porquê de ter feito tantas escritas de texto. O aluno disse que fez 2 textos, mas como não os conseguia terminar, que concluía nos TEAs seguintes. O aluno ainda foi confrontado sobre se era um conteúdo em que ele sentia dificuldade. O aluno respondeu que não e disse que fazia escrita de texto todas as semanas porque gostava de escrever. A estagiária alertou para o facto de ser importante trabalharem em conteúdos que não se sentem confortáveis, para que possam aprender e a superar as suas dificuldades.</p> | <p>O aluno G.C. todos os TEAs faz um texto, já foi advertido anteriormente para diversificar nos conteúdos e trabalhar o que realmente precisa. Este aluno não revela dificuldades de escrita, faz porque já sabe fazer e, por norma, junta-se a outro colega para fazer escrita de texto. Quando chamado à atenção, fica indignado, mas depois tem consciência e diz que irá melhorar para a próxima semana.</p> |

**Anexo M5. TEA (Utilização das listas
intermédias)**

| | " | | "

8 de maio a 2 de junho de 2023

| Momento | Descrição | Inferências |
|--------------------------------------|--|---|
| <p>TEA 08/05 09h32-10h28</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e foram lembradas as regras de utilização das mesmas.</p> <p>Os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização).</p> <p>A M.L.R., S.C., G.C., L.V. dirigem-se primeiramente às listas intermédias para saberem que conteúdos podiam trabalhar e que estivessem em conformidade com o planeamento do seu PIT. Cada um analisou e foi buscar um ficheiro para trabalhar e que concorresse para o PIT e para as listas.</p> <p>A M.A. concluiu um ficheiro sobre operações e perguntou se esse conteúdo estava nas listas. A estagiária disse que ela podia ir confirmar ao quadro e marcar devidamente. A aluna verificou e marcou. Depois questionou se já podia fazer uma ficha de verificação, pois já dominava o conteúdo.</p> <p>A estagiária pediu a atenção de todos e foram revistas as regras de utilização das listas intermédias.</p> <p>A aluna foi buscar mais dois ficheiros sobre esse conteúdo e marcou devidamente nas listas.</p> <p>No decorrer do TEA, a maioria dos alunos foi assinalando o que fizeram.</p> <p>No final do TEA, os alunos que ainda não tinham marcado nas listas o que tinham feito, foram e assinalaram.</p> <p>A estagiária ainda alertou para o facto de ser mais prático e organizado marcarem nas listas conforme vão terminando o ficheiro.</p> | <p>As regras de utilização das listas intermédias foram definidas em conjunto com os alunos, sendo que lhes apresentámos uma proposta.</p> <p>As regras são:</p>  <p>A adesão às listas intermédias foi bastante notória, pois os alunos nunca se dirigiam às listas globais.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Contrariamente, as listas intermédias tiveram um impacto imediato.</p> <p>Houve uma diminuição da realização de ficheiros que continham conteúdos que os alunos já dominavam.</p> |
| <p>TEA 09/05 09h29-10h25</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização).</p> <p>Os alunos começaram a trabalhar (concluir ficheiros em atraso, realização de novos ficheiros, etc.). Os alunos vão-se dirigindo ao quadro para assinalar nas listas o trabalho feito.</p> <p>Alguns alunos vão questionando se determinado conteúdo concorre para os que estão nas listas intermédias. As estagiárias e a OC vão indicando que sim ou que não, consoante o ficheiro.</p> | <p>Os alunos melhoraram a sua organização quando se dirigem ao quadro para assinalar nas listas intermédias.</p> <p>As alunas L.M. e D.T. revelam algumas dificuldades em preencher as listas. Os colegas e os adultos vão ajudando.</p> |
| <p>TEA 11/05 09h34-10h25</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização). Os alunos começaram a trabalhar (concluir ficheiros em atraso, realização de novos ficheiros, etc.). Os alunos vão-se dirigindo ao quadro para assinalar nas listas o trabalho feito.</p> <p>Os alunos que já cumpriram com as três tarefas mínimas começam a realizar fichas de verificação para preencherem nas listas de verificação globais.</p> | <p>Alguns alunos vão-se esquecendo de assinalar nas listas intermédias e vão acumulando. No dia seguinte marcam o que fizeram, mas surgem algumas dúvidas sobre quantos ficheiros já realizaram.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>TEA 12/05 11h00-12h05</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização). Os alunos começaram a trabalhar (concluir ficheiros em atraso, realização de novos ficheiros, etc.). Os alunos vão-se dirigindo ao quadro para assinalar nas listas o trabalho feito.</p> <p>Os alunos que já cumpriram com as três tarefas mínimas começam a realizar fichas de verificação para preencherem nas listas de verificação globais.</p> | <p>A aluna M.C.T. sugeriu fazer-se uma lista intermédia de Estudo do Meio.</p> |
| <p>TEA 15/05 a 19/05 09h32-10h28 e 11h00- 12h05</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização). Os alunos começaram a trabalhar (concluir ficheiros em atraso, realização de novos ficheiros, etc.). Os alunos vão-se dirigindo ao quadro para assinalar nas listas o trabalho feito.</p> | <p>Implementação da lista intermédia de Estudo do Meio.</p> <p>A adesão às listas intermédias teve um preenchimento menor esta semana, devido ao facto dos alunos se esquecerem de marcar diariamente o que fazem.</p> <p>Muitos alunos já possuem alguns conteúdos pintados.</p> <p>Houve uma diminuição da realização de ficheiros que continham conteúdos que os alunos já dominavam, pois nem todos concorriam para as listas. Como os alunos tinham como objetivo preenchê-las, foram buscar ficheiros mais direcionados aos conteúdos que concorressem para as listas (cf. Anexo F1).</p> |
| <p>22/05 a 26/05</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização). Os alunos começaram a trabalhar</p> | <p>A lista intermédia de Estudo do Meio não tem tanta adesão como as de matemática e português. Os</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>09h30-10h30 e 11h00-12h10</p> | <p>(concluir ficheiros em atraso, realização de novos ficheiros, etc.). Os alunos vão-se dirigindo ao quadro para assinalar nas listas o trabalho feito.</p> | <p>alunos realizam mais tarefas de matemática do que português e estudo do meio. Muitos alunos já possuem alguns conteúdos pintados. Os alunos que já tinham realizado fichas de verificação dos conteúdos presentes nas listas intermédias ainda não as tinham preenchido. A fichas de verificação foram corrigidas e os alunos tinham de ir assinalar tanto nas listas intermédias como nas globais. Houve uma diminuição da realização de ficheiros que continham conteúdos que os alunos já dominavam, pois nem todos concorriam para as listas. Como os alunos tinham como objetivo preenchê-las, foram buscar ficheiros mais direcionados aos conteúdos que concorressem para as listas (cf. Anexo F1).</p> |
| <p>29/05 a 02/06 09h30-10h30 e 11h00-12h10</p> | <p>As listas intermédias foram colocadas no quadro e os alunos procederam à rotina habitual do TEA (leitura dos apoios, distribuição dos materiais e organização). Os alunos começaram a trabalhar (concluir ficheiros em atraso, realização de novos ficheiros, etc.). Os alunos vão-se dirigindo ao quadro para assinalar nas listas o trabalho feito.</p> | <p>Houve uma diminuição da realização de ficheiros que continham conteúdos que os alunos já dominavam, pois nem todos concorriam para as listas. Como os alunos tinham como objetivo preenchê-las, foram buscar ficheiros mais direcionados aos conteúdos que concorressem para as listas (cf. Anexo F1).</p> |

**Anexo N. Respostas dadas e
categorizadas (“10. Como avalia o
apoio no PIT?”)**

| | " | | "

| | | |
|--------|--|---|
| L.V. | “Vejo se não estive a brincar e aprendi e marco bem ou mal.” | “Se aprendi, se correu bem, se estive na brincadeira ou se não aprendeste, correu mal”. |
| L.C. | “Se eu ter aprendido ou a outra pessoa e não brincando” | “Se eu ter aprendido ou a outra pessoa e não brincando” |
| M.L.R. | “Vejo se não estive a brincar e aprendi e marco bem ou mal. Se eu ter aprendido ou a outra pessoa e não brincando” | “Avalio conforme o TEA e faço completo.” |
| I.A. | “Temos uma folha e avaliamos” | Não responde ao pedido |
| M.C. | “Vendo como correu” | “Pensando se aprendi ou se o outro aprendeu” |
| D.T. | “pinto o quadradinho” | “ponho no bloco que diz: apoio com” |
| M.M. | “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” | “avalio de forma adequada” |
| L.M. | “Eu faso um comentário” | FALTOU |
| S.C. | “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” | “Meto se correu bem ou mal e escrevo como correu na avaliação” |
| M.V. | “Vendo se aprendemos o que era preciso” | “Vendo se aprende mos todo o que é preciso” |
| V.A. | “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” | “avalio forme as minhas dificuldades” |
| M.A. | “avalio no PIT com verde ou amarelo ou vermelho” | “avalio o meu PIT conforme correu a minha semana” |
| C.C. | “vejo se fiz bem as atividades e várias atividades” | “Vejo se correu bem se eu aprendi ou se correu mal e não aprendi” |
| G.C. | “pelos conteúdos de avaliação” | “de acordo como correu” |
| G.J. | “sou sincero e penso se brinquei o não” | FALTOU |

**Anexo 0. Exemplos de avaliações
das parcerias no PIT**

|' '' | | ''

Critérios de Avaliação:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para além do que tinha sido planeado;
- Variar as atividades;
- Trabalhar todas as áreas do currículo;
- Cuidar da organização e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliação nos apoios/parcerias: o que aprendi/ o que posso melhorar/ como ajudei/ como fui ajudado:

aprendi a fazer uma técnica de cálculo com o [redacted] a fazer melhor sólidos

A minha avaliação: Eu acho que esta semana podia ter corrido melhor mas aprendi boas coisas

A avaliação do(a) amigo(a): [redacted], podia ter cumprido mais o pit e fazer as fichas de verificação. Fazer a avaliação mais vezes de isto foi bo

Comentário da professora:

Comentário da família:

Critérios de Avaliação:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para além do que tinha sido planeado;
- Variar as atividades;
- Trabalhar todas as áreas do currículo;
- Cuidar da organização e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliação nos apoios/parcerias: o que aprendi/ o que posso melhorar/ como ajudei/ como fui ajudado:

Eu ajudei a [redacted] na matemática contas em Pé. Podias melhorar esta avaliação e

A minha avaliação: esta semana eu tive um bocadinho desorganizado mas de resto correu todo bem

A avaliação do(a) amigo(a):

Comentário da professora:

Comentário da família:

- Fazer atividades para além do que tinha sido planeado;
- Variar as atividades;
- Trabalhar todas as áreas do currículo;
- Cuidar da organização e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliação nos apoios/parcerias: o que aprendi/ o que posso melhorar/ como ajudei/ como fui ajudado:

Eu acho que o apoio correu bem porque concentrei-me

A minha avaliação: Eu acho que a semana correu mal porque fui muito e não cumprir o pit

A avaliação do(a) amigo(a):

Comentário da professora: Acho que és capaz de mais, mas focaste-te nas estratégias de multiplicação. Gostei de trabalhar contigo. Não quero mais

Comentário da família:

Critérios de Avaliação:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para além do que tinha sido planeado;
- Variar as atividades;
- Trabalhar todas as áreas do currículo;
- Cuidar da organização e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliação nos apoios/parcerias: o que aprendi/ o que posso melhorar/ como ajudei/ como fui ajudado:

Eu ajudei a [redacted] o que aprendi, coisas de leitura

A minha avaliação: eu fiz de mais umas letras mas de resto correu bem

A avaliação do(a) amigo(a): Podias ter feito 3 fichas de verificação

Comentário da professora: [redacted] fizeste muitas leituras, devias fazer mais leitura-textos (interpretações). Não te esqueças da matemática e estudo do meu

Comentário da família:

Crterios de Avaliao:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para alem do que tinha sido planejado;
- Valor as atividades;
- Trabalhar todas as areas do currculo;
- Cuidar da organizao e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliao nos apoios/parceiros: o que aprendo que posso melhorar? como quito? como fui ajudado?

EU ajudei o [] nas Fraes e acho que ele melhorou mas ele e as vezes eu bricavamos eu fiz lhe umas coisas e de lhe umas fichas

A minha avaliao:

eu acho que foi mais ou menos para no apoio eu consegui fazer muitas e acho que me ajudo na avaliao

A avaliao do(a) amigo(a):

[] esta semana compri o Pit. Para a semana propoite a Fazes e a mais Portuges

Comentrio da professora:

Trabalhaste muito bem esta semana. Como disseste que tens algumas dificuldades na multiplicao sugiro que treines na proxima semana. Bom trabalho!

Comentrio da famlia:

Vamos l, filha! Insiste nos tabuados. Tu consegues! MIL beijos Moe

Crterios de Avaliao:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para alem do que tinha sido planejado;
- Valor as atividades;
- Trabalhar todas as areas do currculo;
- Cuidar da organizao e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliao nos apoios/parceiros: o que aprendo que posso melhorar? como quito? como fui ajudado?

acho que correu bem mas podia ter me esforado mais

A minha avaliao:

acho que podia ter tido mais fichas mas porque estava com fome e com perguisa

A avaliao do(a) amigo(a):

Podias ter tido mais fichas?

Comentrio da professora:

[] no concordo contigo, sei que precisaste de um incentivo para comear, mas trabalhaste bem, procuraste fraes e estrategias onde tinhas dificuldades.

Comentrio da famlia:

Estiveste bem. Tenho medo que aches que ja fizeste tudo e que no faas melhor. No deixes a

Crterios de Avaliao:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para alem do que tinha sido planejado;
- Valor as atividades;
- Trabalhar todas as areas do currculo;
- Cuidar da organizao e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliao nos apoios/parceiros: o que aprendo que posso melhorar? como quito? como fui ajudado?

Aprendi subtrao com emprestimo posso melhorar. Vou aprender a subtrair. Vou aprender a subtrair. Vou aprender a subtrair.

A minha avaliao:

Acho que para tres dias correu bem faltou dois dias e mesmo assim consegui fazer as atividades

A avaliao do(a) amigo(a):

[]

Comentrio da professora:

[] concordo contigo! Para 3 dias de trabalho, escolheste e trabalhaste de acordo como que precisavas. Estou muito orgulhoso de ti!

Comentrio da famlia:

Boa [] Vamos ver se a proxima semana ja botas a lida e de lida de veras trabalhas muito bem! Beijos do Papo.

Crterios de Avaliao:

- Cumprir o plano (acabar todas as atividades planejadas);
- Fazer atividades para alem do que tinha sido planejado;
- Valor as atividades;
- Trabalhar todas as areas do currculo;
- Cuidar da organizao e da limpeza do caderno;
- Cumprir as regras de trabalho do TEA.

A minha avaliao nos apoios/parceiros: o que aprendo que posso melhorar? como quito? como fui ajudado?

EU acho que posso melhorar nos abios porque eu acho que ando a brincar um pouco

A minha avaliao:

EU acho que devia mudar de mesa porque ando a falar mas em relao ao Pit posso melhorar

A avaliao do(a) amigo(a):

trabalhaste bem mas para a proxima semana faz mais Portuges e mais atividades no caderno.

Comentrio da professora:

[] chama-te a ateno algumas vezes durante a semana. Deves preocupar-te so com o teu trabalho, ate porque es capaz de fazer mais e melhor. Eu ja vi. Assumo compromissos de trabalhar

Comentrio da famlia:

[] todas as semanas dizes que vais melhorar o teu comportamento e trabalho em TEA. Eu sei que consegues mas tens de te focar no trabalho. Se achas que mudar de mesa

**Anexo P. Listas de verificação
globais**

|' '' | | ''

Estudo do Meio

| LISTA DE VERIFICAÇÃO – ESTUDO DO MEIO | | 15 | | | | | | | | | | | |
|--|---|----------|------------|----------------|-------------|----------|---------------|-------------|-----------|------------|--------|--------|-------------|
| Sociedade | | Cardeais | Domésticos | Universitários | Esportistas | Artistas | Profissionais | Empresários | Políticos | Religiosos | Outros | Alunos | Professores |
| 1 | Reconhecer unidades de tempo: década, século, milênio. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer as referências temporais A.C. e D.C. | | | | | | | | | | | | |
| | Analisar documentos de história, relacionando factos e datas do passado. | | | | | | | | | | | | |
| | Resquisar informação sobre a história do cidade ou da região onde vive, origem da povoação, batalhas, lendas, personagens históricos, feriados municipais. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer os vestígios do passado que estão presentes nas construções da minha localidade. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer os vestígios do passado que estão presentes nos instrumentos e nas profissões antigas da minha localidade. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer os vestígios do passado que estão presentes nos costumes e tradições da minha localidade. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconstituir a história do passado de uma instituição da minha localidade, através de entrevistas e de documentos históricos (letras, cartas, fotografias, biblioteca). | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer e valorizar a diversidade de etnia e cultura existentes na minha localidade. | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar alguns estabelecimentos da Europa e localizá-los no mapa. | | | | | | | | | | | | |
| Reconhecer as diferenças e semelhanças entre os diferentes povos europeus, valorizando a sua diversidade. | | | | | | | | | | | | | |
| Conhecer os direitos consagrados na convenção sobre os Direitos da Criança. | | | | | | | | | | | | | |
| Reconhecer quando os meus direitos podem estar a ser desrespeitados e saber como agir, recorrendo ao apoio de adultos. | | | | | | | | | | | | | |
| Debatir os aspetos da cidadania e outros assuntos no Conselho de Turma, dando a minha opinião. | | | | | | | | | | | | | |
| Explicar os meus valores e os aspetos importantes sobre a opinião que quero defender. | | | | | | | | | | | | | |
| Natureza | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Conhecer os procedimentos adequados em situações de queimaduras e hemorragias. | | | | | | | | | | | | |
| | Conhecer os procedimentos adequados em situações de distensões, fraturas e hematomas. | | | | | | | | | | | | |
| | Conhecer os procedimentos adequados em situações de mordeduras de animais. | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar os hábitos do quotidiano que estão relacionados com um estilo de vida saudável. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde. | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar os diferentes sistemas do corpo humano. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer a importância da preservação da Natureza. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer os fatores do ambiente com as condições indispensáveis à vida das plantas e dos animais, ar, água, luz, temperatura e solo. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer espécies em risco de extinção e as suas causas e consequências. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer que as seres vivos se relacionam e dependem uns dos outros nas diferentes interações. | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Reconhecer que os seres vivos se reproduzem, podendo apresentar semelhanças e diferenças entre os progenitores e os descendentes. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer as diferentes utilizações das plantas para o homem. | | | | | | | | | | | | |
| | Distinguir os constituintes de uma planta e respetivas funções. | | | | | | | | | | | | |
| | Comparar e analisar plantas segundo diferentes critérios. | | | | | | | | | | | | |
| | Conhecer as formas de reprodução das plantas (por gemação, por esporos). | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar atividades experimentais com plantas. | | | | | | | | | | | | |
| | Comparar e analisar animais segundo diferentes critérios. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer as diferentes relações entre seres vivos. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer espécies de animais ameaçadas e as suas características. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer espécies de animais ameaçadas e as suas características. | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Classificar animais de acordo com diferentes critérios. | | | | | | | | | | | | |
| | Distinguir diferentes formas de seleção (natural, via sexual, artificial). | | | | | | | | | | | | |
| | Distinguir diferentes tecidos de água (plástico, aço, madeira, vidro e papel). | | | | | | | | | | | | |
| | Localizar no plano esférico os diferentes continentes e o equador do planeta. | | | | | | | | | | | | |
| | Localizar no plano esférico as principais montanhas, rios, florestas e desertos do planeta. | | | | | | | | | | | | |
| | Localizar, em mapas, as principais terras e ilhas de Portugal. | | | | | | | | | | | | |
| | Identificar as diferentes agências de avaliação de risco ambiental na superfície da Terra. | | | | | | | | | | | | |
| | Distinguir as diferenças entre terras, águas e gases. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas propriedades. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com água para identificar as suas transformações reversíveis. | | | | | | | | | | | | |
| Tecnologia | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Comparar o comportamento da luz em diferentes materiais e classificá-los como transparentes, translúcidos ou opacos. | | | | | | | | | | | | |
| | Reconhecer os efeitos da luz solar (aquecimento, evaporação, sombra, refração). | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de luz e som com materiais transparentes, translúcidos e opacos. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de transmissão de movimento com rodas e rolos. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de transmissão de movimento com rodas e rolos. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de transmissão de movimento com rodas e rolos. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de transmissão de movimento com rodas e rolos. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de transmissão de movimento com rodas e rolos. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências de transmissão de movimento com rodas e rolos. | | | | | | | | | | | | |
| Sociedade/Natureza/Tecnologia | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| Conhecimentos, capacidades e atitudes | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |
| | Realizar experiências com a luz. | | | | | | | | | | | | |

Matemática

| LISTA DE VERIFICAÇÃO DE MATEMÁTICA - 3.º ANO | | Conteúdo | Domínio | Operações | Grandezas | Medidas | Geometria | Algebra | Dados | Probabilidades |
|--|---|----------|---------|-----------|-----------|---------|-----------|---------|-------|----------------|
| Resolução de Problemas | Identificar e formular enunciados. | | | | | | | | | |
| | Reconhecer e explicar as etapas da resolução de problemas. | | | | | | | | | |
| Avaliação | Identificar estratégias para resolver um problema (análise, esquema, tabela, etc.). | | | | | | | | | |
| | Utilizar estratégias para resolver problemas (análise, esquema, tabela, etc.). | | | | | | | | | |
| Pesquisa | Revisitar e identificar pontos no resultado de um problema. | | | | | | | | | |
| | Identificar o procedimento usado e explicar o resultado para resolver um problema de modo que seja compreendido em termos tecnológicos. | | | | | | | | | |
| Comunicação Matemática | Explicar e justificar o uso de procedimentos e estratégias de resolução de problemas para melhorar o entendimento. | | | | | | | | | |
| | Explicar o uso de procedimentos e estratégias de resolução de problemas para melhorar o entendimento. | | | | | | | | | |
| Conceitos Matemáticos | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| Números | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| Operações | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |

| LISTA DE VERIFICAÇÃO DE MATEMÁTICA - 3.º ANO | | Conteúdo | Domínio | Operações | Grandezas | Medidas | Geometria | Algebra | Dados | Probabilidades |
|--|---|----------|---------|-----------|-----------|---------|-----------|---------|-------|----------------|
| Números | Ler, por extenso, os números até 10.000. | | | | | | | | | |
| | Escrever, por extenso, os números até 10.000. | | | | | | | | | |
| Operações | Reconhecer equivalências (ex.: 1 milhar = 10 centenas ou 100 dezenas). | | | | | | | | | |
| | Fazer contagens por ordem crescente. | | | | | | | | | |
| Relações Numéricas | Fazer contagens por ordem decrescente. | | | | | | | | | |
| | Comparar números naturais até 10.000. | | | | | | | | | |
| Frações | Contar números naturais até 10.000. | | | | | | | | | |
| | Arredondar números naturais à dezena, centena ou unidade de milhar mais próxima. | | | | | | | | | |
| Sistema de Numeração Decimal | Ler e escrever números ordinais até os 100.º (centésimo). | | | | | | | | | |
| | Ler e escrever números romanos. | | | | | | | | | |
| Cálculo Mental | Identificar o valor posicional dos algarismos. | | | | | | | | | |
| | Usar a estrutura multiplicativa (3 x 100 = 3 x 10 x 3 x 1 = 333). | | | | | | | | | |
| Operações | Fazer a decomposição de números até 10.000. | | | | | | | | | |
| | Compreender e usar o signo da multiplicação por 10, 100 e 1000. | | | | | | | | | |
| Frações | Compreender e saber as taboadas de 6, 7, 8 e 9. | | | | | | | | | |
| | Relacionar a multiplicação com o diviso. | | | | | | | | | |
| Cálculo Mental | Compreender a decomposição de unidades em frações. | | | | | | | | | |
| | Utilizar corretamente os termos "numerador" e "denominador". | | | | | | | | | |
| Operações | Registrar as frações de diferentes formas. | | | | | | | | | |
| | Comparar frações com o mesmo denominador. | | | | | | | | | |
| Cálculo Mental | Ordenar frações com o mesmo denominador. | | | | | | | | | |
| | Identificar frações equivalentes que representem a metade, o quarto parte e terço parte. | | | | | | | | | |
| Operações | Compreender e usar com regularidade estratégias de cálculo mental diversificadas. | | | | | | | | | |
| | Mobilizar as relações adição, subtração, multiplicação e divisão. | | | | | | | | | |
| Cálculo Mental | Monitorar os procedimentos de cálculo mental, recorrendo à representação simbólica do cálculo. | | | | | | | | | |
| | Fazer estimativas de cálculo mental e registrar o resultado usando a linguagem matemática. | | | | | | | | | |
| Operações | Usar o algoritmo de adição com números naturais e algarismos. | | | | | | | | | |
| | Usar o algoritmo de subtração com números naturais e algarismos. | | | | | | | | | |
| Algebra | Identificar e descrever o grupo de repetição de uma sequência. | | | | | | | | | |
| | Descrever a regra de formação de uma sequência, explicando as regras. | | | | | | | | | |
| Operações | Identificar e descrever regularidades em sequências de crescimento, explicando as regras. | | | | | | | | | |
| | Continuar uma sequência de crescimento. | | | | | | | | | |
| Operações | Saber o que é uma sequência em termos de um padrão de tempo. | | | | | | | | | |
| | Prever um termo de uma sequência e justificá-lo. | | | | | | | | | |
| Operações | Usar sequências para resolver problemas de contagem e outros problemas. | | | | | | | | | |
| | Resolver problemas usando sequências numéricas e outras sequências. | | | | | | | | | |
| Operações | Usar a regra de formação de uma sequência para resolver problemas de contagem e outros problemas. | | | | | | | | | |
| | Usar a regra de formação de uma sequência para resolver problemas de contagem e outros problemas. | | | | | | | | | |
| Operações | Reconhecer e explicar números naturais envolvendo a multiplicação. | | | | | | | | | |
| | Continuar uma sequência numérica usando a multiplicação. | | | | | | | | | |
| Operações | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| Operações | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| Operações | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |
| | Identificar e explicar as bases matemáticas (Números, Operações, Grandezas e Medidas, Geometria). | | | | | | | | | |

