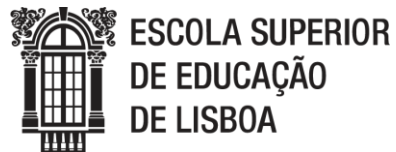


O TEA COMO ESTRATÉGIA DE IMPLICAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Filipa Amaral

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a
obtenção do grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

2017



O TEA COMO ESTRATÉGIA DE IMPLICAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Filipa Amaral

Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a
obtenção do grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Conceição Figueira

2017

AGRADECIMENTOS

Após a elaboração do presente relatório, torna-se relevante expressar o meu agradecimento a um conjunto de pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso.

Aos meus pais, agradeço o apoio que me deram em todas as etapas da minha vida, sobretudo nesta, que se revelou uma das mais difíceis.

À minha irmã, agradeço os momentos de diversão que me ajudaram a esquecer todo o trabalho que tinha pela frente.

À minha avó, a quem dedico este relatório, agradeço o facto de me ter ajudado a crescer e me ter tornado uma pessoa melhor.

Ao Salomão, agradeço por ter aguentado partilhar a sua vida comigo desde o primeiro ano da Licenciatura e por me ter incentivado a não baixar os braços nos momentos mais complicados.

À minha amiga Filipa Barroso que apareceu na minha vida de forma inesperada e que se tornou numa grande amiga que levarei para o resto da vida.

A todas as crianças com quem trabalhei e com as quais aprendi e cresci enquanto pessoa e futura professora.

Gostaria ainda de agradecer a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico e que me desafiaram a fazer sempre um pouco melhor o meu trabalho.

Por último, gostaria de exprimir o meu maior agradecimento à minha orientadora Professora Maria da Conceição Figueira que prestou uma ajuda fundamental para a elaboração deste relatório e que me mostrou que é preciso acreditarmos nas nossas capacidades e que nunca devemos desistir dos nossos sonhos.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento procura-se descrever e analisar o período de observação e intervenção pedagógica desenvolvido nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. No 1.º Ciclo, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino privada, no 2.º Ciclo, decorreu em duas turmas do 6.º ano, numa instituição pública.

O presente relatório integra, um estudo, realizado no contexto da PES II, intitulado “O TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem”. Este estudo procurou compreender de que forma o Tempo de Estudo Autónomo potencia a implicação do aluno no processo de aprendizagem. Desse modo, constituíram-se como objetivos específicos do estudo: i) Caracterizar os modos de planificação do trabalho individual dos alunos; ii) Descrever os critérios de autoavaliação utilizados pelos alunos sobre o trabalho realizado no Tempo de Estudo Autónomo; iii) Descrever a forma como os alunos consideram a autoavaliação do professor para planificarem o seu trabalho individual.

Em conformidade, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa com recurso a diversas técnicas de recolha de dados (inquérito por questionário, entrevista semiestruturada, análise documental e observação direta e indireta). Estes, foram tratados através de contagem de frequências (absolutas e relativas), com recurso ao programa *Microsoft Excel*.

As conclusões do estudo permitem considerar que o dispositivo implementado no sentido de ajudar os alunos a regular o seu processo de aprendizagem se revelou eficaz, verificando-se no final do estudo um incremento de competências de autonomia e de responsabilização e gestão do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: tempo de estudo autónomo, autonomia, responsabilização, movimento escola moderna, plano individual de trabalho.

ABSTRACT

This current report was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Practice of Teaching II, part of the Masters degree in Portuguese of the First Cycle of Basic School and History and Portugal's Geography of the Second Cycle of Basic School.

Through this document it is intended to describe and analyze the pedagogical observation and intervention, developed within the contexts of the first and second Basic School. Regarding the First Cycle, the practice of supervised teaching has occurred in a fourth grade class, at a private teaching institution. On the Second Cycle it was done with two classes of the sixth grade at a public institution.

This report comprises a study made within the context of the STP II, entitled "The ATS as a strategy of the student's implication in learning process". This study tried to understand the way which the Autonomous Time of Study potentiated the student's implication in his own learning process. Having that under consideration, were constituted as specific aims of the study: i) Characterize the methods of planning the individual work of the students; ii) Describe the self evaluation criteria used by the students regarding their work during the Autonomous Time of Study; iii) Describe the way which the students consider their teacher's self evaluation to plan their individual work.

In accordance, it has been applied a methodology of qualitative nature with the use of several data collection (questions by survey, semi structured interview, documental analysis and both direct and indirect observation). These, were processed through frequency (absolute and relative) analysis using Microsoft Excel Software.

The conclusions from the study allow to consider that the implemented device in order to help the students to regulate their learning process has proven itself effective, showing that there was an increase of skills regarding autonomy, accountability and management of the learning process.

Key-words: autonomous time of study, autonomy, accountability, modern school movement, individual work plan.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Procedimentos Metodológicos	2
2.1. Metodologia utilizada	2
2.2. Técnicas de recolha de dados	2
2.3. Técnicas de análise de dados	4
3. A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB	5
3.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	5
3.1.1. A instituição	5
3.1.2. A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem	6
3.1.3. A turma.....	7
3.2. Problematização, questões e objetivos gerais de intervenção	8
3.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	9
3.2.2. Atividades implementadas	10
3.2.3. Processos de regulação e de avaliação dos objetivos gerais de intervenção	11
4. A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB	12
4.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo	12
4.1.1. A instituição	12
4.1.2. A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem	13
4.1.3. As turmas.....	14
4.2. Problematização, questões e objetivos gerais de intervenção	15
4.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	16
4.2.2. Atividades implementadas	16
4.2.3. Processos de regulação e de avaliação dos objetivos gerais de intervenção	17
5. Análise comparativa da prática de ensino no 1.º e no 2.º CEB	18
6. Relatório do estudo: O TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem.....	24

6.1.	Contextualização	24
6.2.	Quadro conceptual	25
6.2.1.	O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	26
6.2.2.	O Tempo de Estudo Autónomo.....	27
6.2.3.	O Plano Individual de Trabalho.....	28
6.2.4.	A autorregulação do processo de aprendizagem.....	28
6.3.	Metodologia.....	30
6.3.1.	Motivação Pessoal	30
6.3.2.	Questões de investigação e objetivos do estudo.....	31
6.3.3.	Opções metodológicas	31
6.3.3.1.	Natureza do Estudo	32
6.3.3.2.	Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	33
6.3.4.	Caracterização dos participantes.....	34
6.3.5.	Princípios éticos do processo de investigação	35
6.4.	Apresentação de resultados	35
6.4.1.	Planificação do trabalho individual dos alunos	36
6.4.1.1.	Análise semanal da tipologia de planificação do trabalho individual....	36
6.4.1.2.	Atividades realizadas versus atividades planificadas.....	38
6.4.1.3.	Atividades planificadas por necessidade versus total de atividades planificadas.....	39
6.4.1.4.	Atividades planificadas por interesse versus total de atividades planificadas.....	40
6.4.2.	Critérios de autoavaliação do TEA	41
6.4.2.1.	Análise descritiva da autoavaliação do trabalho individual do TEA.....	41
6.4.3.	Importância atribuída pelos alunos à autoavaliação e ao feedback do professor sobre o trabalho desenvolvido no TEA	44
6.4.3.1.	Integração do feedback de avaliação do TEA na planificação do trabalho individual	44
6.5.	Discussão de resultados.....	45
6.6.	Conclusões.....	47
7.	Reflexão Final.....	48
	Referências	52
	Anexos	57

Anexo A. Entrevista à coordenadora do 1.º CEB.....	58
Anexo B. Entrevista à Orientadora Cooperante.....	60
Anexo C. Questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB.....	65
Anexo D. Questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB.....	67
Anexo E. Organização da sala do 1.º CEB.....	68
Anexo F. Exemplos de ficheiros existentes na sala de aula do 1.º CEB.....	70
Anexo G. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º CEB.....	71
Anexo H. Níveis de dificuldade dos ficheiros.....	79
Anexo I. Grelha de avaliação dos objetivos de intervenção do 1º CEB.....	80
Anexo J. Gráficos dos objetivos de intervenção do 1º CEB.....	86
Anexo K. Avaliação diagnóstica do 2.º CEB.....	88
Anexo L. Gráficos dos objetivos gerais do 2.º CEB.....	97
Anexo M. Entrevista à OC sobre o TEA.....	98
Anexo N. Questionário Inicial sobre o TEA.....	101
Anexo O. Questionário final sobre o TEA.....	105
Anexo P. Tipologia de planificação.....	107
Anexo Q. Autorização dos encarregados de Educação.....	110
Anexo R. Dados da investigação em tabelas.....	111
Anexo S. Respostas dadas pelos alunos ao questionário inicial e final.....	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gestão das dificuldades individuais (avaliação inicial)	11
Figura 2. Gestão das dificuldades individuais (avaliação final).....	12
Figura 3. Autonomia dos alunos relativamente à planificação do trabalho individual ..	37
Figura 4. Atividades realizadas <i>versus</i> atividades planificadas	39
Figura 5. Atividades planificadas por necessidade <i>versus</i> atividades planificadas.....	40
Figura 6. Atividades realizadas por interesse <i>versus</i> atividades planificadas.....	41
Figura 7. Alunos que têm em consideração a avaliação do professor na planificação do trabalho individual.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientadora Cooperante
O(es)C(es)	Orientadores Cooperantes
PCT	Plano Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, no decorrer do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Esta UC tinha como objetivos possibilitar que os alunos compreendessem o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB, devendo os mesmos ser capazes de implementar projetos curriculares de intervenção nesses mesmos contextos, analisando e refletindo acerca do papel do professor na atualidade. Desta forma, importa analisar criticamente a intervenção desenvolvida, bem como as implicações desta experiência numa futura prática docente, mediante a elaboração deste documento.

O presente relatório apresenta, inicialmente, os procedimentos metodológicos mobilizados na PES em ambos os ciclos de ensino. De seguida, é efetuada a descrição da PES, no 1.º CEB, que contempla: (I) a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente a apresentação da instituição, a ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem e a turma; (II) a problematização dos dados do contexto a partir da qual se identificam as questões, os objetivos e as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, a apresentação das atividades implementadas e os processos de avaliação mobilizados no decorrer da intervenção.

Posteriormente, procede-se a uma descrição da PES, no 2.º CEB, de acordo com a estrutura anteriormente apresentada.

Será ainda efetuada uma análise reflexiva da PES tanto no 1.º como no 2.º CEB, refletindo acerca dos processos de ensino e aprendizagem, da relação pedagógica, da implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem e dos processos de regulação e avaliação utilizados ao longo de todo o processo.

Seguidamente, é apresentada a problemática, a definição e a apresentação do problema objeto de estudo, os objetivos do estudo e as questões de investigação. Nesta secção, encontra-se ainda a apresentação de um quadro conceptual, a indicação da metodologia utilizada, a apresentação e discussão dos resultados, as conclusões do estudo e uma reflexão final acerca de todo o processo vivenciado.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada no trabalho desenvolvido no contexto da PES II, bem como as técnicas de recolha e análise de dados mobilizadas ao longo da PES.

2.1. Metodologia utilizada

Quando falamos de metodologia referimo-nos ao conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento. No âmbito do ensino, é através da pesquisa que se atualiza a ação perante a realidade do mundo atual (Vilelas, 2009). Desta forma, importa analisar o contexto e mobilizar um corpo de conhecimentos que permitam adotar estratégias de melhoria da ação pedagógica.

Relativamente à metodologia adotada no contexto da PES no 1.º e 2.º CEB, a mesma é de natureza qualitativa, próxima da investigação-ação, partindo-se da observação para uma posterior melhoria da prática.

De acordo com Sousa e Baptista (2016), a investigação qualitativa assenta na “análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações” (p. 56). Dessa forma, “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2016, p.56). Assim, no contexto do 1.º e 2.º CEB desencadeou-se uma análise do contexto, uma reflexão acerca dos dados recolhidos e uma ação posterior que teve em vista a melhoria dos problemas identificados.

2.2. Técnicas de recolha de dados

Com o intuito de garantir o rigor das informações seguidamente apresentadas, procedeu-se a uma recolha pormenorizada de dados relativos à caracterização da turma, da instituição, da ação pedagógica e dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Para o efeito, utilizaram-se diversos métodos e técnicas de recolha de dados tais como: observação participante e não participante, entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionário, notas de campo, análise documental e conversas informais com os diversos intervenientes no contexto educativo. Estas técnicas foram utilizadas para caracterizar a PES no 1.º e no 2.º CEB.

De acordo com Ketele e Roegiers (1993), “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação” (p.12). Dessa forma, a recolha de dados constitui um processo organizado que permite compilar um conjunto de evidências sobre um determinado contexto que posteriormente assegura uma adequada resposta às necessidades identificadas.

Uma das técnicas utilizadas foi a observação participante e não participante, da qual resultaram diversas notas de campo que se afiguraram essenciais na análise e compreensão, não só das opções metodológicas dos orientadores cooperantes (O(es)C(es)) e das dinâmicas existentes na sala de aula, mas também de particularidades e comportamentos dos alunos.

Primeiramente, observou-se o dia a dia das turmas sem interagir com os alunos (observação não participante), recorrendo-se posteriormente à observação participante, na qual já foi possível interferir na dinâmica da sala de aula.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), a observação participante permite estudar uma comunidade durante um longo período, participando na sua vida coletiva e analisando os seus modos de vida de forma pormenorizada. Também Burgess (2001) afirma que a observação participante facilita a recolha de dados, pois ocorre numa situação real e não em situações artificiais e hipotéticas. Assim, uma das vantagens deste tipo de observação consiste na proximidade do observador relativamente ao objeto de estudo, o que permite uma análise contextualizada dos dados recolhidos.

Os registos realizados diariamente revelaram-se essenciais, pois permitiram descrever e compreender o tipo de atividades desenvolvidas, o modo como a turma se organizava e as estratégias adotadas pelos O(es) C(es) no processo de aprendizagem.

No âmbito da PES no 1.º CEB, realizaram-se entrevistas semiestruturadas à coordenadora do 1.º Ciclo (cf. Anexo A) e à orientadora cooperante (OC) (cf. Anexo B). Este tipo de entrevistas apresentam um conjunto de questões básicas a explorar, sem que exista a necessidade de uma redação exata e do respeito pela ordem em que as questões são colocadas ao entrevistado (Moreira, 2007). Como tal, e num contexto informal, realizaram-se duas entrevistas que permitiram a recolha de informações relevantes sobre a instituição (os princípios que defende e a sua história), os alunos da turma e a prática pedagógica da OC.

De modo a obter mais informações acerca dos alunos, aplicou-se um questionário aos alunos do 1.º CEB (cf. Anexo C) e do 2.º CEB (cf. Anexo D). Recorreu-se a esta técnica pois, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a utilização de

questionários permite compreender as expectativas e o nível de conhecimento e de consciência dos inquiridos em relação a um acontecimento ou problema que tenha interesse para quem investiga. Nesse sentido, os questionários elaborados surgiram da necessidade de delinear os objetivos de intervenção, tomando em consideração as preferências dos alunos, as suas dificuldades e os seus hábitos de estudo.

Segundo Moreira (2007) “o uso da informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não numérico, elaborado ou em bruto) é praticamente indispensável em investigação social” (p. 153). Assim, com o intuito de promover uma melhor caracterização dos contextos educativos, procedeu-se a uma análise documental, que se centrou sobretudo: no Projeto Educativo (PE), no Regulamento Interno e no Plano Curricular de Turma (PCT). A análise documental constitui assim, uma técnica de recolha de dados que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados” (Afonso, 2005, p.88), quer sejam documentos oficiais, ou privados e permite a obtenção de informações primordiais.

As conversas informais com diversos intervenientes no contexto educativo constituíram também uma importante ferramenta de recolha de dados, pois permitiram enriquecer a análise efetuada, tornando-a mais detalhada, o que possibilitou uma maior adequação da PES às necessidades efetivas dos alunos.

2.3. Técnicas de análise de dados

De acordo com Afonso (2005), a recolha de dados constitui uma etapa inicial da caracterização de um contexto, sendo que após a sua conclusão é fundamental tratar a informação recolhida. Assim, finda a recolha de dados, procedeu-se à seleção das técnicas de análise de dados que melhor se adequavam ao tipo de informações recolhidas.

O tratamento dos dados mobilizou a utilização de técnicas de análise de dados qualitativos, nomeadamente análise estatística (contagem de frequências absolutas e relativas), com recurso ao programa *Microsoft Excel* e análise de conteúdo. A construção de gráficos revelou-se igualmente essencial, pois garantiu uma melhor compreensão e visualização dos dados analisados.

3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB

3.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

No decorrer desta secção, será efetuada uma breve caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente da instituição, da ação pedagógica e dos processos de regulação e avaliação da aprendizagem e da turma. Posteriormente será apresentada uma problematização dos dados provenientes do contexto que incluem: a identificação dos objetivos de intervenção, as estratégias globais de intervenção e integração curricular, bem como as atividades implementadas e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos objetivos de intervenção.

3.1.1. A instituição

O estabelecimento de ensino no qual decorreu a PES do 1.º CEB, encontra-se localizado numa freguesia da Área Metropolitana de Lisboa, tendo sido fundado em 2008. Esta instituição encontra-se inserida num conjunto de cinco estabelecimentos de ensino, fornecendo uma oferta educativa desde o Jardim de Infância até ao 2.º CEB.

Ao nível das infraestruturas é de salientar que a instituição usufrui de excelentes condições de luminosidade, mobiliário e recursos tecnológicos prestando um apoio de excelência aos alunos. Relativamente ao meio envolvente, verificou-se que o mesmo é bastante rico permitindo à instituição desenvolver parcerias com diversas entidades externas.

De acordo com o PE, a instituição pretende formar crianças com fluência na leitura, escrita, compreensão e oralidade em Português e Inglês (Projeto Educativo, 2016-2017). A tecnologia integra-se de forma natural no dia a dia das crianças, uma vez que, todos os alunos possuem um iPad que pode ser utilizado dentro da sala de aula, sempre que solicitado pelo professor e em momentos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), para que os alunos integrem as novas tecnologias no seu dia a dia como uma ferramenta de trabalho (Projeto Educativo, 2016-2017).

No sentido de prestar aos seus alunos todo o apoio de que necessitam, a instituição conta com a participação de uma vasta equipa de psicologia, terapia da fala, intervenção precoce, psicomotricidade, especialistas do Ensino Artístico e da Expressão Físico-Motora, Professores Titulares e Assistentes Operacionais.

Relativamente à participação da família no contexto educativo, para a

instituição a relação escola-família torna-se “essencial para o sucesso da vida futura das crianças” (Projeto Educativo, 2016-2017, p.11), verificando-se a participação dos pais em pequenas colaborações, projetos e apresentações ao longo do ano letivo e ainda através de uma avaliação semanal aos trabalhos de casa dos seus educandos.

3.1.2. A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

Relativamente à organização do espaço (cf. Anexo E), a sala encontra-se dividida por áreas: Organização, Biblioteca, Português, Estudo do Meio e Matemática. A área destinada à organização inclui: a agenda semanal, o mapa de presenças e tarefas, o diário de turma, o mapa de avaliação dos trabalhos de casa, o mapa de apresentação de produções e as atas do Conselho de Turma (CT). Existe ainda um espaço destinado ao TEA onde se encontram as listas de registo dos ficheiros realizados pelos alunos e os diferentes tipos de ficheiros existentes (cf. Anexo F): Problemas; Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida; Estratégias de Cálculo; Estudo do Meio; Ortografia; Ditado a Pares; Leitura Funcional; Textos dos Alunos; Propostas de Escrita; Gramática.

A OC é responsável por lecionar as disciplinas de Estudo do Meio, Português e Matemática. A disciplina de Inglês é lecionada por outro professor, sendo uma disciplina obrigatória para todos os alunos. O Ensino Artístico e da Expressão Físico-Motora são lecionados por professores especialistas em regime de coadjuvação e em inglês. Quinzenalmente existem sessões de trabalho dedicadas às áreas das Competências Sociais, sendo os mesmos da responsabilidade de uma psicóloga da instituição. Importa ainda salientar que existe uma professora de apoio que é responsável pela dinamização dos momentos de Leitura Orientada, Laboratório e pelo apoio extra em momentos de TEA.

A ação da orientadora cooperante possui influências do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Dessa forma, assistiu-se a um conjunto de rotinas, cujos objetivos estão indicados de acordo com o PCT:

- i) **Apresentação de Produções** que tem como objetivo o questionamento e a problematização de ideias de modo a promover a interação entre pares e desenvolver a comunicação oral e escrita;

- ii) **Trabalho de Texto** que promove a melhoria de textos produzidos pelos alunos, através de opiniões e sugestões da turma;
- iii) **Leitura Orientada** que possibilita a apresentação de obras completas aos alunos;
- iv) **Problema da semana** que tem como objetivo a partilha de opiniões e de estratégias em grupo;
- v) **Cálculo Mental** que pretende explorar e sistematizar diferentes estratégias de cálculo;
- vi) **Apresentação de Projetos** que permite que os alunos trabalhem temas do seu interesse, potenciando o trabalho de grupo e a troca de ideias e opiniões;
- vii) O **TEA** que potencia o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a cooperação entre pares e a consciencialização por parte dos alunos das suas potencialidades e fragilidades;
- viii) O **CT** que tem como objetivo a partilha de vivências e a reflexão dos alunos sobre as suas próprias atitudes.

Relativamente aos processos de regulação e de avaliação das aprendizagens verificou-se a existência de quatro tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica em que o professor identifica as fragilidades do grupo para posteriormente possibilitar a existência de aprendizagens significativas; a avaliação formativa em que o professor, partindo dos registos de trabalho dos alunos permite que os mesmos regulem a sua aprendizagem; a avaliação sumativa que consiste na realização de duas provas de avaliação escritas por período; a avaliação descritiva que ocorre no final de cada período e é entregue aos encarregados de educação.

3.1.3. A turma

O período de estágio decorreu numa turma do 4º ano de escolaridade constituída por 27 alunos, sendo composta por oito crianças do sexo feminino e dezanove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade.

Esta turma integra dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticadas (dislexia), sendo que um dos alunos usufrui de apoio de uma terapeuta, quatro vezes por semana, dentro da instituição. Nesses momentos o aluno ausenta-se

da aula retomando o seu trabalho mais tarde. Importa ainda salientar que a turma integra um aluno repetente e dois alunos cuja língua materna é Português do Brasil.

Relativamente ao nível socioeconómico da turma, através de conversas informais com a orientadora cooperante, verificou-se que a turma apresentava um nível económico correspondente à classe alta.

Globalmente foi possível verificar que a turma é bastante curiosa e motivada, sendo a maioria dos alunos muito participativos.

3.2. Problematização, questões e objetivos gerais de intervenção

Mediante uma análise detalhada do contexto socioeducativo, foi possível verificar que a instituição se encontrava dotada de um conjunto muito rico de serviços e equipamentos e de uma excelente articulação com o meio e com as famílias. A instituição, além de excelentes recursos materiais, didáticos e humanos possui uma coordenadora pedagógica que valoriza a participação dos alunos e das famílias no contexto pedagógico, preocupando-se em ouvir a opinião de todos os intervenientes na ação educativa.

A modernização da sociedade fez com que a escola adquirisse novas funções. A acrescentar à aprendizagem de conteúdos, encontram-se diversas responsabilidades sociais e culturais, o que incita a um “transbordamento das suas funções” (Nóvoa, 2009). Dessa forma, a ação pedagógica da OC centra-se em princípios que dão resposta ao papel do professor na atualidade, verificando-se uma preocupação em formar alunos autónomos e despertos para um mundo em mudança.

Os alunos demonstram estar motivados para aprender, sendo curiosos e informados acerca da atualidade. Por sua vez, as famílias desenvolvem inúmeras expectativas em relação ao futuro dos alunos, participando ativamente na sua vida escolar. Não obstante, identificaram-se algumas fragilidades em diversos domínios (cf. Anexo G).

Relativamente às fragilidades encontradas, na disciplina de Português, os alunos demonstraram ter dificuldades ao nível da produção escrita, apresentando igualmente dificuldades ao nível do conhecimento lexical e da consciência fonológica. No que respeita à disciplina de Matemática, a turma revelou dificuldades na interpretação de problemas. Na disciplina de Estudo do Meio, os alunos apresentavam

dificuldades na consolidação e sistematização de alguns conteúdos, pelo facto desta disciplina, no segundo período ser lecionada em Inglês.

Verificou-se ainda que a turma era pouco participativa na gestão dos conflitos existentes e que apresentava dificuldades em identificar as suas fragilidades. Desta forma emergiram um conjunto de questões às quais se pretendeu dar resposta: Como promover o desenvolvimento das produções escritas dos alunos? De que modo é possível atenuar as dificuldades de interpretação de enunciados matemáticos? Como promover a implicação dos alunos na gestão dos problemas da turma? Que mecanismos implementar para auxiliar os alunos na gestão das suas dificuldades durante o TEA?

Pretendendo, colmatar as fragilidades observadas na turma, estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção: compreender enunciados matemáticos; produzir diferentes géneros textuais, tendo em conta a dimensão processual da escrita; participar na gestão dos problemas da turma durante o CT; gerir o TEA, em virtude das dificuldades dos alunos.

3.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

A ação pedagógica decorreu em continuidade com as linhas de orientação da OC descritas no ponto 3.1.2., de modo a atingir os objetivos definidos. Deste modo, foram delineadas diversas estratégias de intervenção para cada área disciplinar e de integração curricular.

Relativamente à disciplina de Português, pretendeu-se que os alunos produzissem textos de índole diversa, tendo em conta a dimensão processual da escrita, a partir do treino de competências de planificação, textualização e revisão.

No que respeita à disciplina de Matemática, privilegiou-se a continuidade da rotina do problema da semana, sendo utilizados enunciados matemáticos construídos pelos alunos.

Relativamente ao domínio das competências sociais, introduziu-se uma nova rotina: balanço diário do comportamento, momento em que os alunos avaliavam os indicadores de comportamento estabelecidos e refletiam acerca do comportamento da turma.

No que respeita ao TEA, implementou-se uma nova rotina denominada avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT), que ocorria todas as segundas-feiras.

Durante este momento semanal os alunos eram informados das alterações na planificação do trabalho individual, tinham oportunidade de comentar a avaliação feita pelo professor no seu PIT e no dos colegas, bem como de planificar o trabalho que pretendiam desenvolver ao longo da semana.

Fez também parte desta rotina a atualização quinzenal das listas de verificação dos conteúdos de Português e de Matemática, para que os alunos pudessem gerir as suas dificuldades, no sentido de as poderem trabalhar autonomamente. Foram ainda criados níveis de dificuldade nos ficheiros (cf. Anexo H). Os ficheiros cujo grau de dificuldade é menos complexo foram identificados com a cor verde, por sua vez, os ficheiros cujo o grau de dificuldade é mais complexo são de cor amarela. Os ficheiros que não apresentam grau de dificuldade diferenciado são de cor azul.

Relativamente às estratégias de integração curricular, importa realçar que na disciplina de Estudo do Meio os conteúdos foram trabalhados através da abordagem simultânea de diferentes géneros textuais. Também na disciplina de Matemática se promoveu a integração curricular, através da construção de enunciados elaborados pelos próprios alunos, que conduziram a uma reflexão acerca dos elementos essenciais e acessórios à compreensão das frases.

3.2.2. Atividades implementadas

Relativamente à disciplina de Português e tendo como finalidade a consecução do objetivo: *produzir diferentes géneros textuais, tendo em conta a dimensão processual da escrita*, foram produzidos materiais que permitiram aos alunos ter contacto com diferentes géneros textuais, a fim de compreenderem a estrutura dos mesmos e em seguida escreverem um texto de acordo com os modelos trabalhados (banda desenhada, convite, receita, entrevista, anúncio).

No que respeita à disciplina de Matemática e pretendendo alcançar o objetivo: *compreender enunciados matemáticos*, foram elaborados diversos problemas tendo em conta as características do grupo. Foi também dada a oportunidade aos alunos de construírem os enunciados para os restantes colegas resolverem.

No sentido de proporcionar uma abordagem dinâmica acerca dos conteúdos de Estudo do Meio sobre a presença dos primeiros povos na Península Ibérica, planificou-se uma atividade que incluiu a audição de um vídeo, para que os alunos, a partir da

informação escutada, pudessem construir um texto informativo acerca das características desses povos e da sua passagem pela Península Ibérica.

3.2.3. Processos de regulação e de avaliação dos objetivos gerais de intervenção

De acordo com Marques (2001), sem avaliar não é possível aferir se o ensino está a resultar, se os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para melhorar a ação do professor. Dessa forma, ao longo de toda a intervenção procedeu-se à criação de instrumentos de registo de avaliação (cf. Anexo I) que permitiram apresentar os dados da avaliação de cada um dos objetivos gerais propostos (cf. Anexo J). Importa, por isso compreender que o processo de avaliação implica uma análise coerente e rigorosa da evolução dos efeitos sobre os quais estamos a intervir (Guerra, 2002).

Através da análise dos diversos instrumentos de avaliação foi possível “verificar o grau de consecução dos objetivos de ensino, através da comparação das metas com os resultados” (Marques, 2001, p. 70), tal como se verifica através da análise dos dados apresentados na Figura 1 e na Figura 2, relativamente ao objetivo: *gerir o TEA em virtude das dificuldades individuais*, registaram-se melhorias por parte dos alunos relativamente a todos os indicadores analisados.

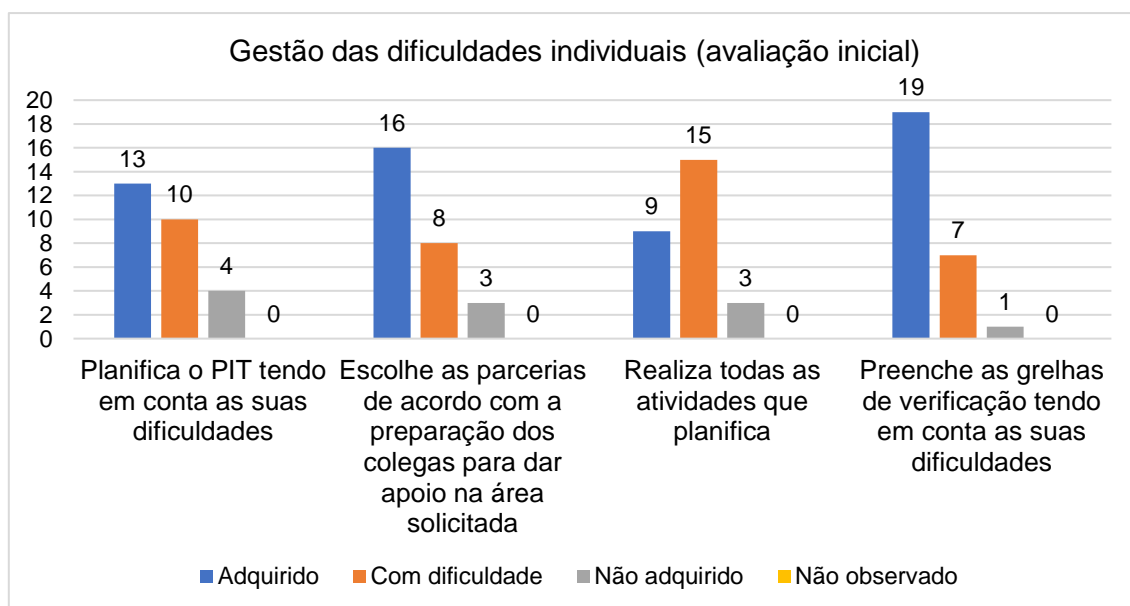


Figura 1. Gestão das dificuldades individuais (avaliação inicial). Dados recolhidos através da análise de registos observados.

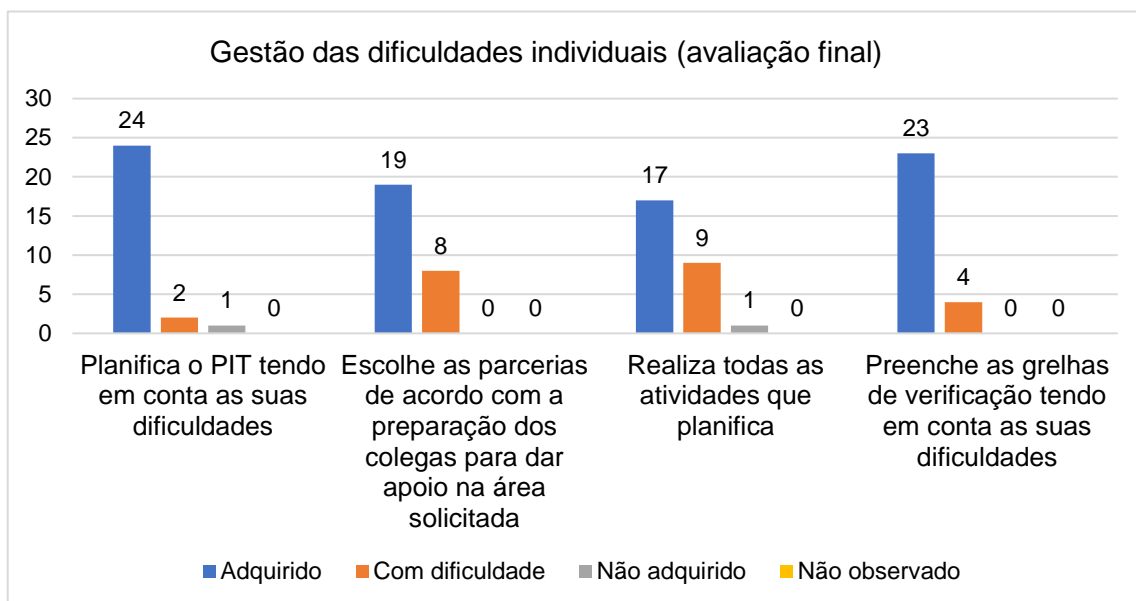


Figura 2. Gestão das dificuldades individuais (avaliação final). Dados recolhidos através da análise de registos observados.

4. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB

4.1. Caracterização sumária do contexto socioeducativo

Nesta secção será apresentada uma breve descrição da instituição, da ação pedagógica e dos processos de regulação e avaliação da aprendizagem e das duas turmas em que ocorreu a PES do 2.º CEB. Será igualmente mencionada uma problematização abreviada referente aos dados do contexto, bem como a identificação dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, das atividades implementadas e dos processos de regulação e avaliação da aprendizagem.

4.1.1. A instituição

A instituição na qual decorreu o período de intervenção, situa-se na cidade de Lisboa e engloba o 2.º e 3.º CEB. A instituição encontra-se integrada num agrupamento, do qual fazem parte outras quatro instituições de ensino, sendo referenciada como um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

A população escolar apresenta grande heterogeneidade, englobando diversas culturas e etnias, bem como alunos provenientes de meios socioeconómicos bastante desfavorecidos.

As instalações da instituição incluem uma sala de convívio, um ginásio, uma papelaria, um refeitório, uma sala de artes, um auditório e um laboratório. Os alunos têm também ao seu dispor uma biblioteca que possui um conjunto de recursos bastante diversificados que incluem computadores, televisão, projetor, livros, jornais e revistas.

O espaço físico das salas de aula apresenta boas condições de iluminação, mobiliário ajustado, quadro de caneta e equipamento informático (computador e projetor). As turmas realizam todas as aulas na mesma sala com exceção para as disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Educação Musical.

4.1.2. A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

A gestão do tempo, dos conteúdos, do espaço e dos materiais em cada aula, varia consoante o professor e a disciplina em causa. Todavia, os O(es)C(es) iniciavam todas as sessões com a escrita do sumário, o qual era em seguida transcrito pelos alunos para o caderno da disciplina.

Os métodos de trabalho no 2.º CEB revelaram-se essencialmente expositivos e centrados na figura do professor. Os materiais utilizados foram preferencialmente: o manual escolar, o caderno de atividades e o *Power Point*.

Durante o período de observação, foi possível assistir a comportamentos desafiadores por parte dos alunos. Segundo Arends (2008), para dar resposta aos comportamentos perturbadores é necessário possuir um repertório especial de competências. Nesse sentido, verificou-se uma preocupação por parte dos O(es)C(es) em desenvolver estratégias que permitissem motivar os alunos para a aprendizagem e controlar os comportamentos mais agressivos.

Verificou-se igualmente a existência de uma cooperação entre as docentes de Português das duas turmas, em trabalhar os conteúdos praticamente de forma simultânea, para que fosse possível a partilha de materiais, nomeadamente dos testes de avaliação.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens importa referir que, em ambas as áreas o domínio cognitivo engloba 60% da nota final, estando os restantes 40% destinados às atitudes e valores de cada um dos alunos.

Neste ciclo de ensino verificou-se uma menor valorização da avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa. Não se verificou a existência de fichas de trabalho e de avaliação diferenciadas para os alunos com NEE.

4.1.3. As turmas

Durante o período de observação, foram compiladas as informações referentes a cada uma das turmas. A turma C é composta por 19 alunos, dois com NEE e quatro repetentes, tendo idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Três alunos integraram a turma somente a partir do 2º Período. Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, verificou-se que a maioria terminou os estudos no Ensino Básico.

Relativamente ao rendimento escolar da turma na disciplina de Português, no 2º período, existiram dois alunos com nível 2, catorze alunos com nível 3 e três alunos com nível 4. Contudo os resultados a HGP revelaram-se mais animadores, sendo a única disciplina em que não se registaram notas negativas no final de cada um dos períodos decorridos.

A turma E é composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, sendo dois deles repetentes. A maioria dos encarregados de educação concluiu o Ensino Secundário e existem dez encarregados de educação licenciados. No que respeita ao rendimento escolar desta turma, no 2º Período, na disciplina de Português verificou-se que sete alunos obtiveram nível 5, dez alunos tiveram nível 4 e 9 alunos obtiveram nível 3. Na disciplina de HGP os resultados foram menos animadores, no entanto não se registaram notas negativas, existindo um aluno que obteve nível 5, três alunos com nível 4 e os restantes vinte e dois alunos obtiveram nível 3.

Apesar de se registarem diferenças entre as turmas, foi possível identificar, através da análise da avaliação diagnóstica (cf. Anexo K) alguns aspetos comuns. Compreendeu-se que em ambas as turmas se verificava desmotivação e desrespeito pela escola, pelos professores e pelas regras estabelecidas. São alunos bastante conversadores e a maioria distrai-se com muita frequência, sendo necessário

interromper as aulas diversas vezes. Todavia, quando realizam tarefas do seu interesse são muito comunicativos e dedicados.

4.2. Problematização, questões e objetivos gerais de intervenção

Mediante uma análise detalhada do contexto socioeducativo foi possível verificar que a instituição na qual decorreu a PES, apesar de ser uma instituição TEIP, se encontrava dotada de um conjunto de serviços e equipamentos estabelecendo uma boa articulação com o meio e promovendo, sempre que possível, a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos.

A escola procura envolver os alunos na realização de diversos projetos, de modo a promover a cooperação entre todos os elementos da comunidade escolar. Apesar de se registarem diversos comportamentos desadequados dentro da instituição, nomeadamente atitudes desafiadoras perante professores, funcionários e colegas. Contudo, os alunos demonstram ser empenhados na consecução de atividades do seu interesse.

Mediante a análise detalhada do contexto, emergiram as seguintes fragilidades: na disciplina de Português, as dificuldades centraram-se maioritariamente no conhecimento explícito da língua; no que respeita à disciplina de HGP, os alunos revelaram ter dificuldades em mobilizar vocabulário histórico adequado. Outra fragilidade identificada foi o facto de os alunos não apresentarem hábitos de estudo regulares.

Com base nestas fragilidades, surgiram as seguintes questões-problema: quais os instrumentos e atividades a implementar para promover aprendizagens significativas e levar os alunos a ultrapassar constrangimentos? Como desenvolver competências de comunicação em história? Como promover hábitos de estudo e uma melhor gestão do trabalho escolar? Que estratégias mobilizar para incitar interesse pelas aulas e reduzir comportamentos desestabilizadores?

Partindo das questões-problema, surgiram os seguintes objetivos gerais: desenvolver o conhecimento explícito da língua; desenvolver a comunicação histórica; desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem.

4.2.1. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

A ação pedagógica decorreu em continuidade com as linhas de orientação dos O(es)C(es) descritas no ponto 4.1.2.

No sentido de desenvolver o conhecimento explícito da língua, procurou-se promover atividades que despertassem o interesse dos alunos. Instituíram-se rotinas como o Passo a Palavra e o Desafio Gramatical que permitiram uma reflexão sobre o funcionamento da língua. Trabalharam-se conteúdos gramaticais através da dinamização de Laboratórios Gramaticais e apresentações em *PowerPoint*: funções sintáticas, processos de formação de palavras e recursos expressivos.

No que respeita ao objetivo *desenvolver a comunicação histórica*, as rotinas Passo a Palavra e Resumo para a Sebenta, permitiram desenvolver a competência de comunicação histórica e a necessidade de mobilização de um vocabulário histórico adequado.

Para *desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem* foram introduzidos diversos materiais e novas rotinas, como o TEA e o PIT. Foram integrados instrumentos de registo, organização e pilotagem do trabalho como: lista de verificação dos conteúdos relativos ao 3.º período; grelhas para inscrição nas rotinas, para marcação dos testes e das faltas.

No que respeita às estratégias de integração curricular, nomeadamente na disciplina de HGP, procedeu-se à construção de trabalhos por projeto em que se deu grande importância à elaboração de resumos dos conteúdos trabalhados, privilegiando-se a estrutura deste género textual. No âmbito da disciplina de Português, os alunos produziram um livro de poesia, do qual faziam parte temas da atualidade. Nesse sentido, para a realização dos textos poéticos, os alunos necessitaram de recorrer a pesquisas para compreender as causas e as consequências dos acontecimentos.

4.2.2. Atividades implementadas

Durante o período de intervenção pretendeu-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos orientadores cooperantes. Não obstante, houve necessidade de desenvolver atividades mais dinâmicas, de implementar novas rotinas e construir instrumentos de pilotagem para melhorar o processo de aprendizagem e atingir os objetivos enunciados.

Para a consecução do objetivo *desenvolver o conhecimento explícito da língua*, construíram-se Laboratórios Gramaticais sobre: sujeitos (simples, composto e nulo) e complementos (direto, indireto, oblíquo e agente da passiva) e processos de formação de palavras que pretenderam despertar o interesse dos alunos para o estudo da gramática. Implementaram-se ainda as rotinas Passo a Palavra e Desafio Gramatical que potenciaram a reflexão sobre o funcionamento da língua, partindo dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Relativamente ao objetivo *desenvolver a comunicação histórica*, as rotinas Passo a Palavra e Resumo para a Sebenta, alertaram os alunos sobre a importância da competência de comunicação histórica e a necessidade de mobilização de um vocabulário histórico adequado.

No sentido de *desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem* foram introduzidos materiais e novas rotinas, como: o TEA; o PIT; listas de verificação dos conteúdos abordados no 3.º período; grelhas para inscrição nas rotinas; grelhas para marcação dos testes; grelhas de faltas.

4.2.3. Processos de regulação e de avaliação dos objetivos gerais de intervenção

Para avaliar a consecução dos objetivos foram construídas diversas grelhas de avaliação, bem como gráficos (cf. Anexo L) que integraram os indicadores estabelecidos para cada um dos objetivos definidos. Os dados seguidamente apresentados contemplam as duas turmas nas quais decorreu a Prática de Ensino Supervisionada perfazendo um total de 44 alunos.

Relativamente ao objetivo *desenvolver o conhecimento explícito da língua* foi possível constatar que 27 alunos foram capazes de distinguir processos morfológicos de formação de palavras e 29 alunos identificaram diferentes funções das unidades sintáticas das frases. Os dados mais relevantes remetem para os recursos expressivos, sendo que 32 alunos demonstraram ter um bom desempenho no reconhecimento de recursos expressivos em virtude do trabalho desenvolvido na análise de poemas. Quanto à mobilização de estruturas gramaticais adequadas, no discurso oral e escrito, o tempo de intervenção revelou-se insuficiente para garantir resultados significativos, no entanto 18 alunos revelaram melhorias neste sentido e apenas 6 demonstraram não dominar este indicador.

No que respeita ao objetivo *desenvolver a comunicação histórica*, no final da intervenção, 26 alunos manifestaram um maior rigor na explicitação de conceitos ou ideias de forma clara, oralmente e por escrito e apenas 2 revelaram não mobilizar um vocabulário histórico adequado. No que respeita à análise e compreensão de diferentes fontes históricas, bem como na capacidade de se expressarem de acordo com o intuito comunicativo, nenhum aluno foi avaliado com “não domina”.

No que respeita ao objetivo de *desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem*, na avaliação final do processo os alunos demonstraram ser capazes de cumprir com as suas responsabilidades, pois apenas 8 não atingiram com sucesso este indicador. Relativamente à adesão dos alunos à utilização dos instrumentos criados para regular o seu percurso escolar 30 alunos aderiram sem problemas às inovações implementadas.

Relativamente à dificuldade na seleção de atividades pertinentes durante o TEA, apenas 14 alunos revelaram um bom desempenho neste indicador.

5. ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DE ENSINO NO 1.º E NO 2.º CEB

A UC de PES II possibilitou a realização, primeiramente de um período de observação e de intervenção numa turma do 1.º CEB e posteriormente em duas turmas do 2.º CEB. Durante esse período, foi possível analisar os processos de ensino e aprendizagem, os modos de organização e gestão do currículo, as formas de relação pedagógica, a implicação dos alunos no processo de aprendizagem e os processos de regulação e de avaliação das aprendizagens.

Relativamente aos processos de ensino e aprendizagem, na PES do 1.º CEB, foi possível constatar que a sala de aula se encontrava organizada por diferentes áreas de trabalho, tendo em atenção o acesso fácil aos materiais por parte da turma. Os alunos encontram-se sentados por grupos de trabalho, sendo que os lugares se alteram semanalmente, no sentido de promover uma boa relação entre todas as crianças, para que as mesmas aprendam a trabalhar e a respeitar todos os colegas.

Na sala existem diversas áreas e instrumentos coletivos de trabalho como: o mapa das tarefas, das presenças, do tempo, a agenda semanal, o diário de turma, as

atas do CT, as regras da sala de aula, o PIT, os ficheiros de trabalho, entre outros materiais.

No sentido de dar resposta ao conjunto de desafios que a educação enfrenta na atualidade, a ação da OC organizava-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer* (garantir que cada aluno aprende a compreender o mundo que o rodeia, para poder desenvolver as suas capacidades e comunicar), *aprender a fazer* (permitir que o aluno consiga mobilizar os conhecimentos adquiridos para a prática, adaptando a sua ação), *aprender a viver juntos* (permitir a descoberta progressiva do outro, através da participação em projetos comuns), *aprender a ser* (preparar os alunos para elaborarem pensamentos autónomos e críticos e para construir os seus próprios juízos de valor, por forma a poderem decidir por si mesmos) (Delors, 1999).

Relativamente à PES do 2.º CEB, o espaço físico das salas de aula apresenta boas condições de luminosidade, mobiliário ajustado, quadro de caneta e equipamento informático (computador e projetor). As mesas estão dispostas duas a duas, em filas e viradas para o quadro e para a secretária dos professores, não sendo permitido aos alunos mudar de lugar sem autorização. Na sala existem três quadros de cortiça onde os alunos podem afixar os trabalhos que realizam ao longo do ano. Os alunos têm todas as aulas na mesma sala, exceto as disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Educação Musical.

As aulas observadas foram essencialmente expositivas, exceto na turma E, em que na disciplina de Português foi possível assistir a apresentações orais por parte dos alunos. Os materiais que os professores utilizaram foram preferencialmente, o manual escolar, o *Power Point* e o caderno de atividades para prescrever trabalhos de casa e para realizar exercícios durante as aulas.

De acordo com Arends (2008), os currículos escolares estruturam-se em blocos de informação organizados. Dessa forma, também os manuais escolares, os testes, os exames e a própria ação do professor se organizam de forma semelhante. Dessa forma, neste contexto assistiu-se a um “modelo de ensino expositivo” (Arends, 2008, p.256), centrado na figura do professor e em que a integração curricular se afigurou pouco desenvolvida.

Não obstante, verificou-se uma preocupação por parte dos docentes em acompanhar individualmente os alunos que demonstravam ter maiores dificuldades. Dessa forma, em momentos de trabalho individual os professores colocavam-se

estrategicamente junto dos alunos a quem pretendiam apoiar de forma mais individualizada.

No que respeita aos modos de organização e gestão do currículo, verificaram-se diferenças significativas relativamente aos dois contextos observados. No 1.º CEB assistiu-se a uma organização curricular em regime de monodocência, o que implica a “responsabilidade integral de um docente por todo o processo educativo dos alunos de uma turma/grupo” (Antunes, 2015, p.9).

No contexto observado, a ação da orientadora cooperante tinha por base o desenvolvimento de uma perspetiva sócio-construtivista da aprendizagem, atribuindo especial relevo ao aluno e ao seu processo de aprendizagem. Desse modo, a orientadora cooperante demonstrou conceber a educação, enquanto processo que se encontra em constante transformação, fazendo parte de um sistema mais amplo, que engloba uma dimensão social que faz com que não seja possível isolar um determinado facto do seu contexto cultural (Boiko & Zamberlan, 2001).

Assim, identificaram-se como aspetos essenciais da prática educativa, o facto dos alunos formularem as suas próprias questões, gerarem as suas hipóteses e testarem a sua validade, proporcionando aprendizagens desafiadoras, que permitem aos alunos atribuir significado às experiências vivenciadas, incentivando a conversação, a argumentação e a comunicação das suas ideias (Boiko & Zamberlan, 2001). Em virtude das práticas desenvolvidas, verificou-se que os alunos se encontravam mais motivados para a aprendizagem, sendo bastante curiosos e críticos relativamente aos conteúdos abordados.

De acordo com Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), da monodocência do 1.º CEB, que contribui para uma relação mais próxima entre todos os componentes do currículo, passa-se no 2.º Ciclo, a um ensino por disciplina que permite a consolidação das aprendizagens iniciadas no 1.º CEB e simultaneamente permite a abertura à especificação de conceitos e aptidões a desenvolver.

Assim, no 2.º CEB verificou-se uma grande preocupação por parte dos O(es)C(es) em cumprir o programa definido. Relativamente à disciplina de Português, assistiu-se a uma maior realização de atividades relacionadas com a leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, não se verificando um incremento de atividades relacionadas com a oralidade. Nesta disciplina assistiu-se a uma abordagem dos conteúdos que recorreu sobretudo ao uso do manual escolar, no entanto, numa das

turmas a OC sugeriu aos alunos a elaboração de textos dramáticos, em grupo, que foram posteriormente apresentados à turma.

Relativamente à disciplina de HGP, os alunos demonstraram grande interesse pela disciplina, no entanto apresentaram dificuldades em diversificar o seu discurso, revelando possuir pouco vocabulário histórico.

A comunicação histórica define-se como uma competência específica transversal, uma vez que afluí diretamente para duas competências gerais definidas no Currículo de Competências Essenciais para o Ensino Básico: usar corretamente a língua portuguesa para comunicar e estruturar o pensamento próprio; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber (Ministério da Educação, 2001). Nesse sentido, observou-se um grande esforço por parte dos O(es)C(es) no sentido de promover o melhoramento da comunicação histórica dos alunos.

A abordagem utilizada pelos orientadores cooperantes consistiu na diversificação de fontes históricas utilizadas (jornais, cartazes, cartas, fotografias, entre outros), com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos para os conteúdos abordados e promover a interação discursiva entre os diversos elementos da turma.

Através desta abordagem, os alunos são chamados a explicitar os seus pontos de vista, colocando à prova a sua adequação ao confronto com as posições dos outros, assumindo novas perspetivas (Girardet & Fasulo, 2005).

Relativamente à relação pedagógica, verificou-se que os alunos do 1.º CEB eram bastante curiosos e motivados mostrando interesse em aprender sempre mais. Dessa forma, a OC defendia como um dos princípios orientadores da sua ação a ideia de que a aquisição progressiva de conhecimentos se torna mais significativa quando enquadrada numa perspetiva que coloca em primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (Projeto Curricular de Turma, 2016-2017). Ao longo do período de estágio a OC demonstrou encarar cada aluno enquanto ser pensante e construtor do seu próprio conhecimento, privilegiando a aprendizagem ativa onde os alunos intervêm na ação educativa.

De acordo com Perrenoud (2002), o professor deve ter sempre em consideração a heterogeneidade do grupo e a necessidade de alcançar cada aluno, respeitando as suas potencialidades e fragilidades, sendo fundamental criar um ambiente potenciador da construção de aprendizagens significativas e com sentido para os alunos. Assim, através das diversas rotinas implementadas a OC estabelecia com os alunos uma

gestão cooperada dos conteúdos, das atividades e das dinâmicas existentes na sala de aula.

No 2.º CEB, verificou-se que os alunos demonstravam desmotivação e desrespeito pela escola e pelas suas normas. Nas aulas, apresentavam tendência para conversar e grande parte dos alunos distraía-se com facilidade. Assistiu-se também a algumas situações de indisciplina e desrespeito pelos professores. Nesse sentido, os O(es) C(es) procuravam estabelecer uma relação bastante afetiva com os alunos, para que assim fosse possível motivá-los para a aprendizagem.

Verificou-se igualmente uma tentativa por parte dos O(es) C(es) de procurar partir dos interesses dos alunos para adaptar as atividades planificadas, pois só a partir de uma pedagogia centrada na cooperação entre o professor e os alunos e destes entre si, se pode colocar em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática (Niza, 2000).

Torna-se igualmente necessário salientar, que apesar da diferença etária existente entre os alunos, no 1.º CEB se assistiu a uma melhor gestão de conflitos por parte da turma, uma vez que existem mecanismos de regulação como é o caso do CT, o que não se verificou no 2.º CEB.

No que respeita à implicação dos alunos no processo de aprendizagem, verificou-se que no contexto da PES no 1.º CEB a OC privilegiou a aprendizagem por descoberta, a participação ativa dos alunos na gestão dos momentos semanais e na utilização dos conhecimentos prévios dos alunos para a introdução de novos conteúdos, promovendo o papel ativo dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens.

Desta forma, torna-se possível compreender que a OC pretende promover um ambiente de aprendizagem cooperativa, privilegiando simultaneamente o respeito pelas características pessoais de cada aluno, a fim de responder às suas necessidades de forma específica (Projeto Curricular de Turma, 2016-2017).

No contexto do 2º CEB tanto na disciplina de Português como de HGP os alunos iniciavam a aula com a escrita do sumário, o que lhes permitia compreender o que iria decorrer ao longo da sessão. Durante todo o período de observação não se verificou a existência de nenhuma rotina implementada na sala de aula, no entanto os professores procuram ouvir as opiniões dos alunos acerca das suas práticas, no sentido de encontrar sugestões de melhoria, para poder adaptar a sua ação às necessidades da turma.

Relativamente aos processos de regulação e de avaliação existentes no contexto da prática de ensino supervisionada no 1.º CEB, que se encontram referenciados no PCT, verificou-se a existência de quatro tipos de avaliação:

- i) Avaliação diagnóstica - em que o professor identifica as fragilidades, potencialidades e interesses do grupo, para posteriormente possibilitar a existência de uma aprendizagem significativa para os alunos;
- ii) Avaliação formativa - onde o professor, partindo dos registos de trabalho e dos instrumentos de pilotagem, onde todo o trabalho que é desenvolvido diária e semanalmente é registado e avaliado (como os PIT, o registo de apresentação de produções, a avaliação de projetos, registos de ficheiros e a avaliação semanal do TEA) e das reflexões sistemáticas (que são realizadas no balanço do dia, no CT e na avaliação do plano semanal), que permitem ao aluno ter consciência do que é esperado aprender e como regular a sua aprendizagem, tendo sempre o professor como gestor deste trabalho;
- iii) Avaliação sumativa – consiste na realização de provas de avaliação escritas (duas vezes por período), que têm um carácter formal;
- iv) Avaliação descritiva – ocorre no final de cada período e consiste na análise e reflexão acerca de todos os materiais reunidos, para que seja realizada uma avaliação descritiva a ser entregue aos encarregados de educação e para ser arquivada no processo individual do aluno.

No que respeita aos processos de avaliação no 2º CEB, verificou-se que a avaliação dos alunos se encontrava de acordo com critérios previamente estabelecidos pelos departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas. Tanto na disciplina de Português como de HGP, o domínio cognitivo assume 60% da nota final, estando os restantes 40% reservados para as atitudes e valores. Relativamente à avaliação sumativa, a mesma engloba as fichas de avaliação efetuadas em cada período, cujo número varia de acordo com o professor titular da turma.

Importa ainda realçar, que em ambos os ciclos, se assistiu a uma colaboração dos docentes na construção das fichas de avaliação, sendo que as mesmas eram iguais para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.

Após a realização de uma análise crítica, decorrente dos dois períodos de intervenção vivenciados, importa considerar as diversas oportunidades que as duas experiências proporcionaram, nomeadamente a construção de planificações, recursos

didáticos e fichas de avaliação, bem como, a readaptação e o melhoramento constante da prática educativa.

Em suma, ambas as experiências se revelaram bastante enriquecedoras, não só para o futuro profissional, mas também pessoal, fornecendo conhecimentos essenciais para o exercício da futura profissão docente.

6. RELATÓRIO DO ESTUDO: O TEA COMO ESTRATÉGIA DE IMPLICAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

6.1. Contextualização

O presente relatório foi realizado no âmbito da UC de PES II no 2º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB. A PES decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade em contexto privado.

A instituição disponibilizava aos seus alunos excelentes recursos materiais, didáticos e humanos valorizando a sua participação e a das suas famílias no contexto escolar. A ação pedagógica da OC corroborava os princípios defendidos pela instituição procurando a mesma formar alunos autónomos, curiosos e despertos para o mundo atual.

Os alunos revelavam grande capacidade para trabalhar em grupo, sendo bastante curiosos, participativos e informados. Todavia, identificaram-se algumas fragilidades, sobretudo no que respeita ao funcionamento da rotina de TEA, nomeadamente: alunos que não identificavam as suas fragilidades; alunos que realizavam apenas as atividades de que mais gostavam; alunos que demoravam muito tempo a realizar as atividades propostas devido ao elevado grau de complexidade; alunos que planificavam demasiadas atividades para o tempo que tinham disponível e alunos que não tinham liberdade para escolher as atividades que pretendiam desenvolver.

Desse modo, tornou-se fundamental intervir no sentido de melhorar o funcionamento desta rotina na sala de aula. Assim, no decorrer do período de intervenção emergiu a problemática: de que forma o TEA potencia a implicação do aluno no processo de aprendizagem.

Da problematização efetuada emergiram as seguintes questões do estudo: i) Como planificam os alunos o seu trabalho individual? De acordo com os seus interesses, de acordo com as suas necessidades? Ou ambos?, ii) Os recursos materiais disponibilizados pelo professor estão adequados às necessidades dos alunos?, iii) Como é que estes alunos avaliam o trabalho desenvolvido no TEA?, iv) Será que os alunos integram na planificação do trabalho individual os dados da autoavaliação e a avaliação feita pelo professor na semana anterior?, v) Como desenvolver a autonomia dos alunos na Planificação Individual do Trabalho?, vi) Que dispositivo implementar no sentido de monitorizar o desenvolvimento da autonomia e responsabilização dos alunos durante o TEA?.

No seguimento da identificação das questões às quais se pretende dar resposta, emergiram um conjunto de objetivos gerais que permitiriam orientar a investigação: i) Caracterizar as propostas de planificação do trabalho individual dos alunos; ii) Descrever os critérios de autoavaliação utilizados pelos alunos sobre o trabalho realizado no TEA; iii) Caracterizar a importância atribuída pelos alunos à autoavaliação e à avaliação do professor ao trabalho desenvolvido no TEA.

Desta forma, tornou-se essencial compreender se os alunos planificavam as atividades de acordo com as suas necessidades ou com os seus interesses, bem como, se os mesmos consideravam a avaliação feita pelo professor antes de planificarem a sua semana de trabalho.

A investigação desenvolvida procurou dar resposta às questões de partida, através de uma recolha minuciosa de dados (entrevista semiestruturada, análise de conteúdo, inquéritos por questionário, observação participante e não participante e conversas informais com diversos intervenientes no contexto educativo) e do seu posterior tratamento (análise de conteúdo para os dados qualitativos e análise estatística para os dados quantitativos), respeitando sempre os princípios éticos do processo de investigação e mantendo todos os participantes em anonimato.

6.2. Quadro conceptual

No decorrer da PES no 1.º CEB, emergiu a necessidade de desenvolver uma investigação sobre o TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem. Em conformidade, procedeu-se a uma revisão da literatura, que teve

como principal finalidade a aquisição de conhecimentos científicos que se afigurassem relevantes e permitissem uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo.

6.2.1. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Num primeiro momento pareceu pertinente descrever o Modelo Pedagógico utilizado na ação educativa do grupo em estudo, através de um conjunto de referentes teóricos, tais como, os princípios do Modelo Pedagógico, a fundamentação teórica referente à rotina de TEA, ao PIT e à autorregulação do processo de aprendizagem.

O Modelo Pedagógico do MEM envolve uma organização e gestão cooperada entre professor e alunos, do tempo, dos materiais, do espaço, dos conteúdos e das atividades, possibilitando o estabelecimento de relações que assentam em princípios como a colaboração mútua, uma vez que tudo se organiza, planifica e avalia coletivamente (Serralha, 2007).

De acordo com Niza (2015), os princípios orientadores do MEM são:

- i) O Conselho de Cooperação da Turma, que engloba a preparação das diversas áreas de trabalho, a apresentação de novas produções de expressão escrita. À segunda-feira, existe um momento de planificação semanal e à sexta-feira, é lido o diário de turma e discutem-se as diversas ocorrências que aconteceram durante a semana. Neste debate discutem-se as situações positivas e negativas que decorreram ao longo da semana, sem que existam julgamentos, mas sim uma explicação das ocorrências referidas.
- ii) O Trabalho em Projetos, que requer um tempo próprio para a sua organização, desenvolvimento e apresentação à turma, permitindo aos alunos trabalhar individualmente, a pares e em grupos temas do seu interesse, que posteriormente podem ser apresentados à turma.
- iii) O Tempo das comunicações, que constitui um momento onde existe uma partilha de produções dos alunos e se valorizam as suas aprendizagens. Neste tempo os alunos podem melhorar as suas comunicações através das sugestões dos colegas e do professor.
- iv) O TEA que decorre durante uma hora, todos os dias da semana e que é um momento em que os alunos individualmente, a pares ou com o apoio do professor podem trabalhar competências curriculares. O estudo

autônomo é guiado pelo PIT, cuja planificação é efetuada à segunda-feira.

6.2.2. O Tempo de Estudo Autônomo

Na agenda semanal da turma está previsto como rotina diária, o TEA. Nesta rotina os alunos dispõem de cerca de uma hora para trabalharem individualmente, a pares ou com o professor, podendo treinar capacidades e competências curriculares através de exercícios propostos em ficheiros, proceder a leituras à sua escolha, ou realizar qualquer atividade de consolidação e de desenvolvimento das suas aprendizagens (Niza, 1998).

Para o efeito os alunos têm à sua disposição diversos tipos de ficheiros: Problemas; Números e Operações; Organização e Tratamento de Dados; Geometria e Medida; Estratégias de Cálculo; Estudo do Meio; Ortografia; Ditado a Pares; Leitura Funcional; Textos dos Alunos; Propostas de Escrita; Gramática. Juntamente ao local onde se encontram os ficheiros, os alunos dispõem de uma folha onde registam os ficheiros que já realizaram.

Enquanto decorre esta atividade de estudo e de treino, o professor tem a possibilidade de individualizar e diferenciar o processo de ensino acompanhando individualmente os alunos que apresentam maiores dificuldades. As parcerias desenvolvidas tanto com o professor, como com os colegas, são delineadas logo no início da semana, estando afixadas no *placard* da sala para poderem ser consultadas sempre que necessário. Desta forma, as dificuldades dos alunos são trabalhadas de forma interativa de modo a garantir o sucesso das suas aprendizagens (Assunção, 2011).

Através desta metodologia de trabalho, a turma dá sentido às suas dificuldades, quer seja com a ajuda de um companheiro ou com o auxílio do professor (Serralha, 2009). Desse modo, o conhecimento “resulta de um processo de construção individual e de interação com os pares” (Abreu, 2007, p.38).

A gestão cooperada do trabalho pedagógico encontra-se devidamente suportada por um cenário que procura facilitar o acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem disponíveis, bem como, aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho (Santana, 2000). Desse modo, a apresentação dos programas curriculares aos alunos constitui uma prática que ocorre logo no início do ano letivo e que se prolonga pelo resto do ano, uma vez que os alunos têm ao seu dispor listas de verificação dos

conteúdos abordados para que possam assinalar os que já dominam com facilidade e aqueles que ainda necessitam de trabalhar.

6.2.3. O Plano Individual de Trabalho

Durante o TEA estabelece-se um contrato entre o professor e os alunos, através de um registo na folha do PIT, no início de cada semana. O PIT constitui assim, um instrumento fundamental para monitorizar todo o processo e garantir o bom funcionamento desta rotina. Através deste instrumento de trabalho, tanto o professor como o aluno têm a possibilidade de visualizar toda a ação decorrida ao longo da semana, demonstrando tudo aquilo que o aluno fez para aprender. Neste sentido, o conjunto de planos realizados, apresentam a evolução da aprendizagem do aluno (Serralha, 2007).

A planificação do PIT é realizada à segunda-feira e nesse momento estabelecem-se as parcerias a desenvolver e os projetos que serão realizados. No final da semana o PIT apresenta, não só as atividades realizadas pelos alunos, mas também as tarefas que os mesmos não conseguiram concretizar. Assim, o professor, os alunos e os encarregados de educação podem analisar o percurso de aprendizagem efetuado ao longo de cada semana.

Os PIT, constituem assim, instrumentos privilegiados de diferenciação, pois garantem a organização e regulação do trabalho escolar do aluno, reforçando a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos ativos nas suas aprendizagens e assume a cooperação como um fator de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

6.2.4. A autorregulação do processo de aprendizagem

O PIT além de englobar uma parte destinada à planificação das atividades a realizar, inclui duas partes destinadas à avaliação, uma dirigida ao aluno e outra dirigida ao professor. A avaliação feita pelo aluno permite que o mesmo adquira um maior conhecimento de si e do seu trabalho, através da identificação das dificuldades e potencialidades e conseqüentemente da definição de percursos de trabalho e de aprendizagem ajustados aos objetivos previamente definidos (Abreu, 2007). A avaliação feita pelo professor, por sua vez, fornece ao aluno o feedback que lhe permite ir

ajustando as suas estratégias e o auxilia na tomada de decisões em relação à melhor forma de orientar a sua aprendizagem (Abreu, 2007).

Através da análise das atividades planejadas, da autoavaliação do aluno e da avaliação do professor é possível confrontar o que o aluno tinha planejado fazer, com aquilo que efetivamente realizou, analisar a adequação das atividades selecionadas e avaliar os produtos que permitiram a superação das suas dificuldades.

A avaliação constitui assim um elemento fulcral para o sucesso da rotina de TEA, uma vez que, não só, permite diagnosticar as necessidades dos alunos, como possibilita que os mesmos tomem consciência das suas dificuldades, servindo igualmente para mediar todo o trabalho por eles desenvolvido (Abreu, 2007). Assim, a avaliação constitui um aspeto que deve possuir uma intervenção minuciosa por parte do professor, que deve explicitar aos alunos o que pretende com essa mesma avaliação. Importa para isso garantir que os critérios de avaliação são apresentados de forma clara, constituindo elementos de orientação para os alunos. Qualquer apreciação que seja feita ao trabalho deve ter em consideração os respetivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber a situação em que se encontram face às aprendizagens que devem desenvolver (Fernandes, 2005).

Para avaliar torna-se necessário construir mecanismos de acompanhamento do processo para o poder organizar e reorientar sempre que necessário (Roldão, 2008), tendo sempre presente a ideia de que “qualquer processo de avaliação tem de ser transparente” (Fernandes, 2005, p.82). Dessa forma, os alunos devem estar informados acerca do que é espectável que realizem.

Importa ainda referir que a avaliação deve ser considerada como um processo de aprendizagem, tratando-se de um instrumento de reflexão relativamente à ação. Desta forma, quando falamos de avaliação, importa compreender que nos referimos a um processo que pretende regular e acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens (Roldão, 2008).

As listas de verificação de Português e de Matemática constituem outro instrumento de trabalho que auxilia os alunos na tomada de consciência da progressão das suas aprendizagens, pois permitem que os alunos atualizem o estado do seu conhecimento, através da identificação dos conteúdos já dominados e dos conteúdos por dominar.

De acordo com Pais e Monteiro (citado por Abreu, 2007) levar o aluno a planificar o seu PIT (e a cumpri-lo) é transmitir-lhe a importância de saber sempre o que deve

fazer, quando deve fazer e também o tempo de que dispõe para outras atividades, respeitando os seus compromissos e adquirindo autonomia. Desta forma, o aluno aprende a gerir o seu tempo, a organizar o seu trabalho e a ser responsável. Assim, para que seja dada uma resposta efetiva às necessidades dos alunos, é essencial que estes tenham consciência das suas dificuldades (Assunção, 2011).

Em suma, para garantir o bom funcionamento da rotina de TEA, o professor deve guiar o aluno numa gradual tomada de consciência do ponto em que se encontra e do que precisa de fazer para poder melhorar.

6.3. Metodologia

6.3.1. Motivação Pessoal

No decorrer do percurso académico surgiram oportunidades de realizar períodos de observação e de intervenção em contextos muito diversificados. Todavia, nas práticas observadas a ação dos O(es)C(es) encontrava-se maioritariamente centrada na figura do professor, ou seja, no ensino. Esse facto fez crescer a vontade de observar contextos em que os alunos são sujeitos ativos na construção das suas próprias aprendizagens.

A PES desenvolvida no âmbito do 2.º ano do Mestrado possibilitou a observação de uma sala de aula em que são respeitados os níveis de desenvolvimento dos alunos, sendo igualmente possível analisar o funcionamento da rotina de TEA, bem como, compreender as dinâmicas e instrumentos de pilotagem que envolvem todo o processo.

Durante a PES foi possível verificar que alguns alunos não tinham consciência das suas fragilidades, trabalhando sobretudo os conteúdos de que mais gostavam, revelando também fragilidades ao nível da avaliação que faziam acerca do trabalho que desenvolviam. Assim, emerge a importância de estudar o TEA enquanto estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem.

Ao transferir o poder para os alunos, o professor atribui-lhes a possibilidade de se tornarem progressivamente mais autónomos e mais responsáveis (Serralha, 2007). Contudo, é necessário mediar esse processo e auxiliar o aluno a ganhar consciência das suas dificuldades, para que posteriormente as consiga gerir da forma mais adequada.

6.3.2. Questões de investigação e objetivos do estudo

No sentido de estabelecer linhas orientadoras que guiassem a investigação, da problematização efetuada, emergiram as seguintes questões do estudo:

- i) Como planificam os alunos o seu trabalho individual? De acordo com os seus interesses, de acordo com as suas necessidades? Ou ambos?
- ii) Os recursos materiais disponibilizados pelo professor estão adequados às necessidades dos alunos?
- iii) Como é que estes alunos avaliam o trabalho desenvolvido no TEA?
- iv) Será que os alunos integram na planificação do trabalho individual os dados da autoavaliação e o feedback fornecido pelo professor na semana anterior?
- v) Como desenvolver a autonomia dos alunos na Planificação Individual do Trabalho?
- vi) Que dispositivo implementar no sentido de monitorizar o desenvolvimento da autonomia e responsabilização dos alunos durante o TEA?

Em conformidade com as questões formuladas, identificaram-se os seguintes objetivos de investigação:

- i) Caracterizar as propostas de planificação do trabalho individual dos alunos;
- ii) Descrever os critérios de autoavaliação utilizados pelos alunos sobre o trabalho realizado no TEA;
- iii) Caracterizar a importância atribuída pelos alunos à autoavaliação e à avaliação do professor ao trabalho desenvolvido no TEA;

6.3.3. Opções metodológicas

Uma investigação, integra o caminho que é necessário percorrer para que um determinado conhecimento seja aceite. Desse modo, o investigador necessita de orientar o seu trabalho, para que o mesmo seja estruturado de forma coerente (Quivy & Campenhoudt, 1998). Do mesmo modo, torna-se necessário conceber um conjunto de métodos que orientam a ação do investigador ao longo do seu estudo.

Entende-se por métodos de investigação “o conjunto de operações que possibilitam alcançar um ou mais objetivos” (Grawitz citado por Sousa & Baptista, 2016). Assim, os instrumentos metodológicos utilizados devem ser selecionados de acordo

com as referências teóricas da investigação (Albarelo Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997).

Seguidamente apresenta-se num primeiro momento a natureza do estudo e a identificação dos métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados mobilizados, sendo posteriormente efetuada a caracterização dos participantes e dos princípios éticos da investigação.

6.3.3.1. Natureza do Estudo

Após a identificação do objetivo geral da investigação, revelou-se necessário escolher a metodologia mais adequada para o desenvolvimento do estudo, sendo a investigação qualitativa a mais apropriada, uma vez que, a mesma se revela particularmente relevante no estudo das relações sociais.

Este tipo de investigação, centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos e as atitudes dos indivíduos, apresenta características indutivas e descritivas, uma vez que, o investigador desenvolve conceitos e ideias a partir de padrões encontrados nos dados (Sousa & Baptista, 2016).

Os métodos de investigação qualitativos encaram, a interação do investigador com o campo e os seus intervenientes, como parte integrante da produção do saber, existindo assim, um “envolvimento emocional e valorativo do pesquisador com a temática do seu estudo” (Gunther, 2006, p.204).

Esta investigação segue assim uma metodologia de natureza qualitativa e possui igualmente características da metodologia de investigação-ação, uma vez que, no âmbito da educação, a prática e a reflexão se relacionam de forma simbiótica, pois a prática educativa conduz à existência de problemas para resolver, questões para responder e hipóteses para refletir (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Na investigação-ação, o investigador não é um agente externo que realiza a investigação, mas sim, um co-investigador interessado na melhoria da realidade (Sousa & Baptista, 2016). Tal como acontece na presente investigação em que se verificou a existência de uma participação ativa na melhoria do funcionamento do TEA.

Neste tipo de investigação existe sempre ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) através de um processo cíclico que alterna ação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Consequentemente, em virtude deste processo reflexivo existe

uma reestruturação constante da prática, o que possibilita um perfil profissional reflexivo de sucesso (Roldão, 2005).

6.3.3.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Quando nos referimos a métodos e técnicas de recolha de dados, importa compreender que os mesmos devem estar adaptados ao tipo de dados a investigar (Albarello et al., 1997). Neste estudo procurou-se recorrer a um conjunto de métodos e técnicas de recolha de dados, designadamente, observação participante, entrevista semiestruturada, notas de campo, inquérito por questionário, análise documental e conversas informais com a OC.

A observação participante foi uma das técnicas de recolha de dados privilegiada, pois permitiu recolher informação acerca do funcionamento da rotina de TEA na turma em estudo. Esta técnica constitui uma ferramenta essencial no que respeita à investigação social sendo orientada e focalizada para um objetivo específico de pesquisa, devendo ser objetiva, fiável e precisa (Moreira, 2007).

Durante a observação o investigador encontra-se muito tempo no contexto a observar, tendo como objetivo uma melhor compreensão do fenómeno em estudo (Coutinho, 2013). Assim, durante a observação foi possível compreender o modo como a OC dinamizava o TEA e a forma como os alunos geriam este tempo.

Na observação participante, o registo dos dados observados adquire uma importância fundamental, pois inclui além da redação das notas, diversos detalhes de observações e ainda reflexões pessoais (Moreira, 2007). Neste sentido, as notas de campo constituíram outra das técnicas de recolha de dados utilizada, pois permitiram efetuar descrições minuciosas do ambiente observado.

A entrevista semiestruturada (cf. Anexo M), teve como finalidade permitir aceder às conceções da OC sobre o trabalho desenvolvido com a turma durante o TEA, bem como compreender a sua experiência relativamente à implementação desta rotina noutras turmas. Este método de recolha de informações, implica uma conversa entre duas ou mais pessoas cuidadosamente selecionadas, para garantir a pertinência e fiabilidade das informações recolhidas (Ketele, citado por Sousa & Baptista, 2016), requerendo a existência de um propósito previamente definido como: o tema e os objetivos (Sousa & Baptista, 2016).

Outra técnica de recolha de dados mobilizada foi o inquérito por questionário, uma vez que, o mesmo permite recolher informações baseando-se, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para o efeito, são elaboradas diversas questões que abrangem um tema de interesse para o investigador. Desse modo, torna-se possível recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos dos intervenientes (Sousa & Baptista, 2016). Nesse sentido, e pretendendo aceder às conceções que os alunos tinham acerca do TEA e ao modo como o mesmo decorria na turma, considerou-se essencial realizar dois questionários: inicial (cf. Anexo N) e final (cf. Anexo O) aos alunos.

A análise documental foi uma das técnicas privilegiadas, pois garantiu a recolha de um conjunto de informações essenciais acerca das dificuldades e interesses dos alunos, do seu grau de autonomia na planificação do trabalho individual e da forma como autoavaliavam o trabalho que desenvolviam ao longo da semana.

Por último, importa realçar as diversas conversas informais com a OC que permitiram, não só enriquecer a análise efetuada, como articular as intenções da investigação com a prática desenvolvida na sala de aula.

Para efetuar a análise dos dados recorreu-se à utilização de técnicas de análise de dados qualitativos, nomeadamente análise estatística (contagem de frequências e percentagens), com recurso ao programa *Excel* e análise de conteúdo. A construção de gráficos revelou-se igualmente essencial, uma vez que garantiu uma melhor visualização dos dados analisados.

6.3.4. Caracterização dos participantes

Para o desenvolvimento do estudo contou-se com a participação dos 27 alunos da turma, no entanto para efeitos de análise de dados contabilizaram-se apenas nove alunos que foram selecionados de acordo com o seguinte critério: grau de autonomia de planificação do trabalho individual (cf. Anexo P).

Para analisar os critérios de seleção das atividades que os alunos planificavam no PIT selecionaram-se: três alunos com planificação *sem autonomia*, três alunos com planificação *parcialmente autónoma* e três alunos com *total autonomia* planificação.

Para analisar as avaliações que os alunos efetuavam do seu trabalho individual, selecionou-se: um aluno com planificação *sem autonomia*, um aluno com planificação *parcialmente autónoma* e um aluno com planificação *totalmente autónoma*.

6.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

Todo e qualquer participante de uma investigação, tem o direito de permanecer no anonimato, exigindo que os seus dados de identificação, não sejam divulgados em qualquer parte dos documentos resultantes do estudo (Tuckman, 2002). Nesse sentido, deve ser mantido, ao longo de toda a investigação, o respeito pelos indivíduos e pela sua confidencialidade, bem como, a proteção e segurança dos dados apresentados no relatório (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Desse modo, e sabendo que todos os participantes na investigação são menores e no sentido de garantir que a participação dos mesmos era autorizada, foi entregue a cada encarregado de educação uma autorização (cf. Anexo Q) que explicitava as intencionalidades da investigadora e solicitava a assinatura dos mesmos para que os seus educandos participassem na investigação. Nenhum dos Encarregados de Educação em causa se opôs, pelo que a investigação decorreu dentro da sua normalidade.

Assim, ao longo de todo o estudo não serão mencionados os nomes de nenhum dos participantes, assegurando a sua privacidade em todas as etapas do processo.

6.4. Apresentação de resultados

Os dados que se apresentam correspondem a oito semanas de análise do trabalho planificado e desenvolvido pelos alunos no TEA. As diferentes dimensões de análise foram estudadas na planificação do trabalho individual dos alunos, realizada ao longo das 8 semanas. Neste contexto, foram objeto de análise as atividades realizadas *versus* as atividades planificadas pelos alunos, as atividades planificadas por necessidade *versus* o total de atividades planificadas e ainda as atividades planificadas por interesse *versus* o total de atividades planificadas. Serão ainda apresentados os critérios de autoavaliação utilizados pelos alunos durante o TEA. Por fim, analisar-se-á a importância atribuída pelos alunos à autoavaliação e à avaliação do professor sobre o trabalho desenvolvido no TEA. A este respeito, importou compreender de que modo os alunos integravam na planificação de cada semana de TEA, os dados de avaliação fornecidos pelo professor sobre o trabalho planificado e desenvolvido na semana anterior.

6.4.1. Planificação do trabalho individual dos alunos

6.4.1.1. Análise semanal da tipologia de planificação do trabalho individual

Os dados apresentados (cf. Anexo R), referem-se aos 27 alunos da turma e compreendem a análise dos dados de 3 tipologias de planificação do trabalho individual propostas pela OC aos alunos: Planificação do trabalho individual com *total autonomia* para um grupo de alunos; planificação do trabalho individual com *autonomia parcial*, para outro grupo de alunos, ou seja, uma parte em que a planificação é da inteira responsabilidade dos alunos e outra parte com propostas do professor; e outro grupo de alunos com planificação do trabalho individual *sem autonomia*, ou seja, totalmente orientada pelo professor .

A análise dos dados da planificação do trabalho individual dos alunos ao longo das 8 semanas que a seguir se apresentam (Figura 3), evidenciam uma estagnação da primeira à quarta semana, existindo 19 alunos com total autonomia de planificação, 5 alunos com autonomia parcial e 3 alunos sem autonomia na escolha das atividades a realizar. Durante estas quatro semanas existiram momentos de reflexão com os alunos em que se discutiu o que poderia melhorar no TEA e em que foram aplicados questionários aos alunos, cujas respostas podem ser verificadas no anexo S. No início da quarta semana e em conformidade com os dados recolhidos nos questionários, foram implementados níveis de dificuldade nos ficheiros.

No início da quinta semana foi implementada a rotina de avaliação do PIT que ocorria à segunda-feira e que surgiu pela necessidade de criar um momento em que os alunos analisavam a avaliação feita pelo professor, podendo ainda discutir com os colegas a sua avaliação. Durante este tempo os alunos tinham ainda oportunidade de atualizar as suas listas de verificação de acordo com o atual estado do seu conhecimento.

Todavia, nesta semana no seguimento de comportamentos menos adequados por parte dos alunos e em virtude de indicações fornecidas pela OC o número de alunos com autonomia parcial diminuiu para 3 e o número de alunos com planificação sem autonomia aumentou para 5.

Na sexta semana já se encontravam implementados todos os instrumentos de monitorização do processo que tinham em vista a melhoria do funcionamento da rotina de TEA. Desse modo a partir desta semana foi possível registar uma maior autonomia

por parte dos alunos na sua planificação, verificando-se um total de 20 alunos cuja planificação era totalmente autónoma, 5 alunos com autonomia parcial e 2 alunos sem autonomia.

Na sétima semana o número de alunos com total autonomia de planificação aumentou para 25, existindo apenas 1 aluno com autonomia parcial e 1 aluno sem autonomia. Na oitava semana, no sentido de não interferir com as intenções da OC, não foi possível atribuir total autonomia a todos os alunos, sendo que os resultados se mantiveram iguais aos registados na semana anterior.

Apesar de se verificar um aumento de apenas seis alunos com total autonomia de planificação, quando comparados os dados da primeira e da última semana, importa considerar que no final da intervenção apenas existia 1 aluno com autonomia parcial e 1 aluno sem autonomia de planificação do trabalho individual. Esta progressão de resultados parecem decorrer do feedback fornecido pelo professor ao trabalho planificado e desenvolvido pelos alunos durante o TEA e de diversas conversas informais realizadas com os alunos, em que o professor os levava a refletir/identificar as áreas e conteúdos em que sentiam maiores dificuldades e sobre a necessidade de trabalhar esses mesmos conteúdos durante o TEA, de forma individual, com o apoio do professor ou de um colega.

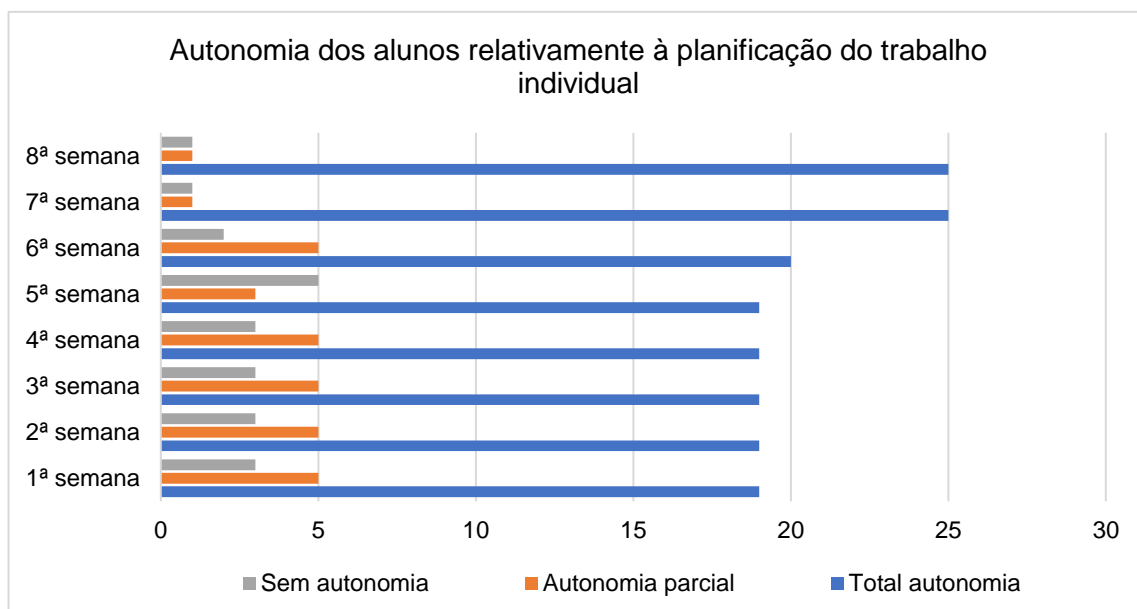


Figura 3 – Autonomia dos alunos relativamente à planificação do trabalho individual. Dados recolhidos através de análise de conteúdo (PIT).

6.4.1.2. Atividades realizadas *versus* atividades planejadas

Para proceder à análise das atividades realizadas *versus* atividades planejadas, selecionaram-se nove alunos com o seguinte critério: 3 alunos com planificação sem autonomia, três alunos com planificação parcialmente autónoma e três alunos com planificação totalmente autónoma.

No que respeita à relação existente entre o número de atividades realizadas e o número de atividades planejadas, a análise dos dados constantes na Figura 4, permite referir que na primeira semana os alunos realizaram 74% das atividades que planejaram. Na segunda semana este valor aumentou para 79%, reduzindo-se na semana seguinte para 74%.

Na quarta semana foi possível registar uma subida da percentagem de atividades realizadas pelos alunos, comparativamente com o número de atividades que os mesmos planejaram, registando-se uma percentagem de 83%. Esta melhoria poderá estar associada à criação de níveis de dificuldade nos ficheiros, uma vez que esta escala de complexidade permitia aos alunos escolherem ficheiros mais adequados às suas necessidades, dentro de cada um dos conteúdos que pretendiam trabalhar.

Na quinta semana foi introduzida a rotina de avaliação do PIT e a atualização das listas de verificação. No entanto, registou-se uma descida da percentagem de atividades realizadas pelos alunos para 79%. De notar que nesta semana os alunos dispuseram de menos um dia para trabalhar em TEA, em virtude da ocorrência de um feriado.

Na sexta semana os resultados foram superiores, verificando-se que os alunos realizaram 97% das atividades que planejaram, o que pode indiciar uma maior consciência por parte dos mesmos acerca do seu ritmo de trabalho.

Na sétima semana e após um período de quinze dias de férias, verificou-se uma descida da percentagem de atividades realizadas para 85%, sendo que na última semana esta percentagem desceu para 84%. Os dados referenciados permitem registar uma melhoria de 10 % quando comparados os dados referentes à primeira e à última semana analisadas.

Desse modo, importa realçar que os alunos adquiriram uma maior consciência do seu ritmo de trabalho realizando uma planificação progressivamente mais aproximada do trabalho que efetivamente realizavam.

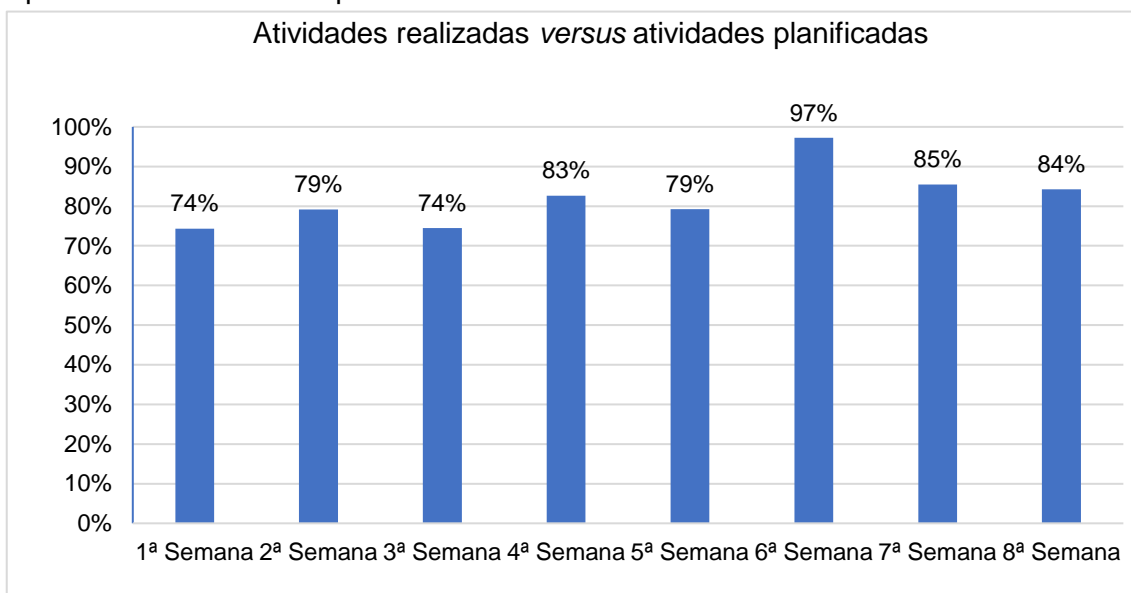


Figura 4 – Atividades realizadas versus atividades planificadas. Dados recolhidos através de análise de conteúdo (PIT).

6.4.1.3. Atividades planificadas por necessidade versus total de atividades planificadas

Ao analisar o número de atividades planificadas por necessidade em detrimento do número total de atividades planificadas, mediante a análise dos dados presentes na Figura 5, verificou-se que na 1ª semana, 96% das atividades que os alunos realizaram estavam de acordo com as suas necessidades. Na segunda semana, 95% das atividades que os alunos planejaram correspondiam às suas necessidades efetivas. Por sua vez, na terceira e quarta semana a percentagem de atividades planificadas de acordo com as necessidades individuais aumentou, atingindo uma percentagem de 97% e 98% respetivamente.

Na quinta semana este valor desceu para 94%, contudo nesta semana os alunos dispuseram de menos um dia para trabalhar em TEA, sendo que nas duas semanas seguintes se registou uma percentagem de 91%.

Na última semana registou-se o valor mais elevado, uma vez que 100% das atividades que os alunos realizaram estavam de acordo com as suas necessidades. De notar que nesta semana apenas um aluno possuía uma planificação parcialmente

autónoma e um outro uma planificação sem autonomia. Assim, o facto de permitir que os alunos planificassem sozinhos o seu trabalho, não significou que os mesmos escolhessem trabalhar aquilo de que mais gostavam, ao invés de desenvolverem competências em que apresentavam maiores dificuldades.

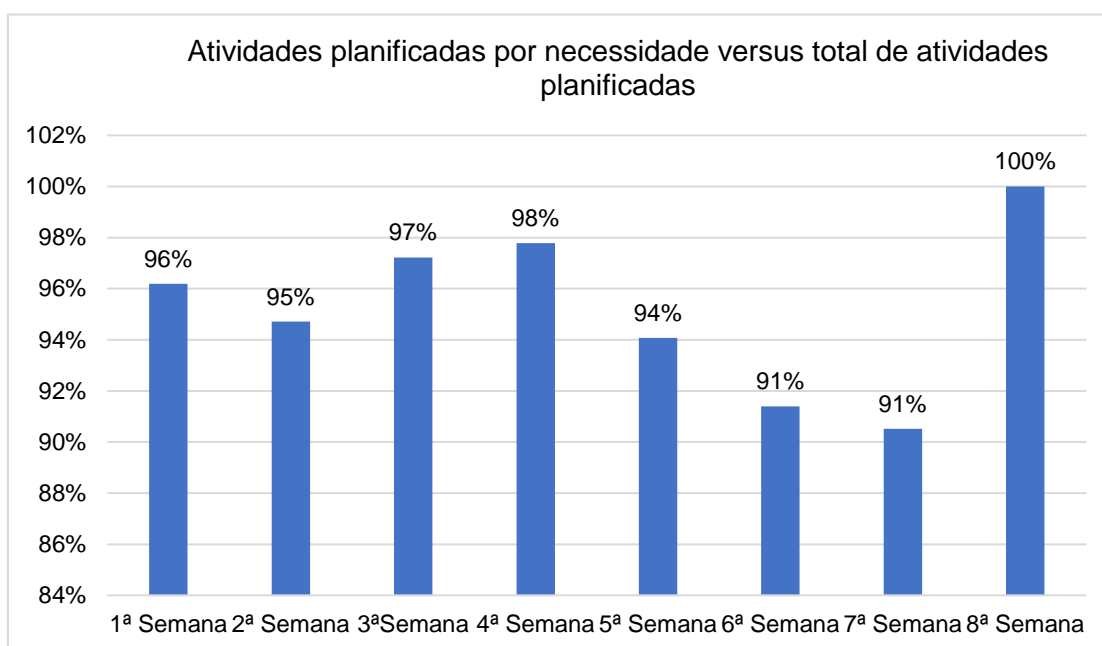


Figura 5 – Atividades planificadas por necessidade *versus* atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (PIT).

6.4.1.4. Atividades planificadas por interesse *versus* total de atividades planificadas

Relativamente ao número de atividades planificadas por interesse *versus* o número total de atividades planificadas, foi possível analisar mediante os dados presentes na Figura 6, que na 1ª e 2ª semanas, 4% e 5% das atividades que os alunos realizaram estavam de acordo com os seus interesses. Por sua vez, na terceira e quarta semanas a percentagem de atividades planificadas de acordo com os interesses individuais diminuiu, atingindo 3% e 2% respetivamente.

Na quinta semana este valor subiu para 6%, sendo que nas duas semanas seguintes se registou uma percentagem de 9%.

Na última semana atingiu-se o valor mais baixo, uma vez que 0% das atividades que os alunos planejaram estavam de acordo com seus interesses. De notar que nesta semana apenas um aluno possuía uma planificação parcialmente autónoma e um outro uma planificação sem autonomia. Assim, o facto de permitir que os alunos planificassem sozinhos o seu trabalho, não significou que os mesmos trabalhassem apenas os conteúdos de que mais gostavam.

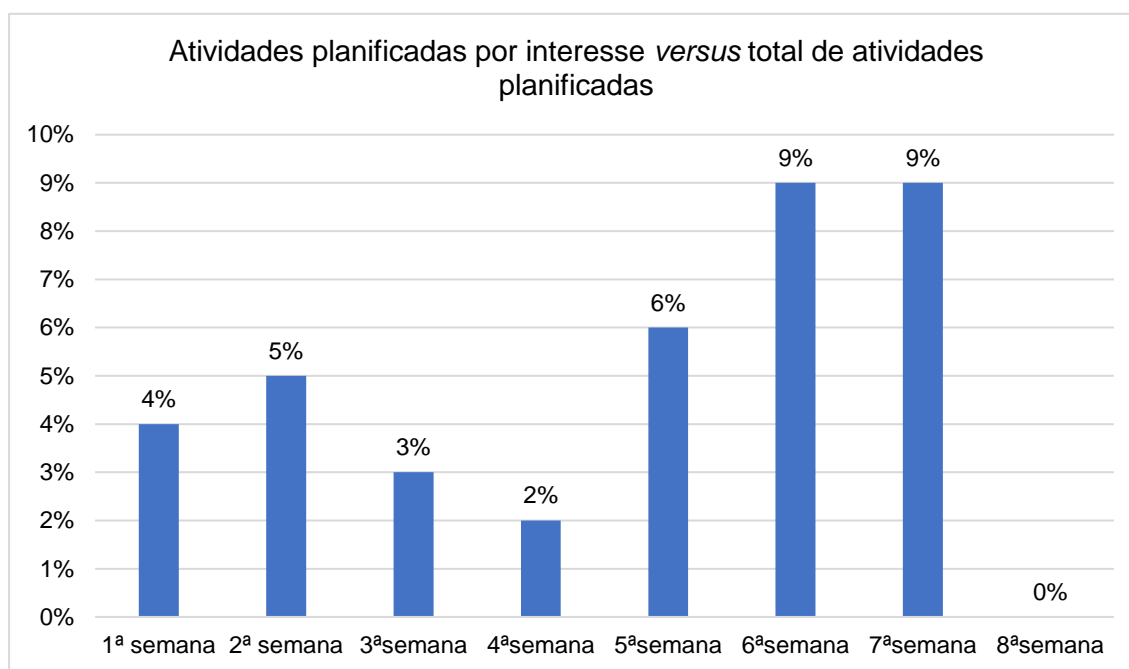


Figura 6 - Atividades planificadas por interesse versus atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (PIT).

6.4.2. Critérios de autoavaliação do TEA

6.4.2.1. Análise descritiva da autoavaliação do trabalho individual do TEA

Nos dados seguidamente apresentados foram selecionados alunos mediante o seguinte critério: 1 aluno com planificação sem autonomia, 1 aluno com planificação parcialmente autónoma e 1 com planificação totalmente autónoma.

Para analisar a avaliação efetuada pelos alunos nas suas planificações de trabalho individual, procedeu-se a uma análise de conteúdo que pretendeu analisar a evolução da capacidade reflexiva dos alunos, acerca do trabalho que desenvolveram ao

longo da semana. Para o efeito, tomaram-se em consideração as avaliações efetuadas na 1^a, 3^a, 5^a e 8^a semanas.

Relativamente ao primeiro aluno, importa considerar que o mesmo realizava avaliações bastante completas e críticas acerca do trabalho que desenvolvia. Contudo, na primeira semana não refere qualquer sugestão de melhoria para a semana seguinte e não menciona todos os critérios de avaliação indicados no PIT. Na segunda semana, regista-se uma comparação do trabalho desenvolvido nessa semana com o trabalho desenvolvido na semana antecedente, existindo ainda sugestões para a organização do trabalho individual da semana que se segue. Na terceira semana o aluno analisa de forma crítica o seu trabalho, mencionando os critérios existentes no PIT, indicando o que poderia ter feito melhor e o motivo pelo qual não conseguiu concluir todas as atividades propostas. Na quarta semana, são mencionados todos os critérios existentes no PIT e o aluno justifica o facto de não ter pintado todos os critérios com a cor verde.

Desse modo, registou-se uma progressão por parte do aluno, no que respeita à avaliação que o mesmo efetua acerca do seu trabalho durante o TEA, uma vez que inicialmente não eram mencionados os critérios existentes no PIT e posteriormente passaram a fazer parte da avaliação, verificando-se uma crescente capacidade reflexiva acerca do trabalho desenvolvido.

No que respeita ao segundo aluno, verifica-se uma maior dificuldade em avaliar o trabalho desenvolvido. Na primeira semana, o aluno não indicava os critérios existentes no PIT, não dava sugestões para a semana seguinte e não indicava qualquer justificação para não ter concluído todas as atividades que planificou. Na segunda semana, verificou-se a existência de uma avaliação mais crítica relativamente ao trabalho desenvolvido. Todavia, o mesmo não indicava os critérios existentes no PIT, não justificava o porquê de não realizar todas as atividades e não indicava qualquer sugestão para a semana seguinte. Na terceira semana, o aluno além de avaliar criticamente o seu trabalho incluiu também uma justificação para não ter conseguido realizar todas as atividades e menciona os critérios indicados. Contudo, continua sem apresentar sugestões de melhoria para a semana seguinte. Na quarta semana, registou-se a existência de uma avaliação crítica sobre o trabalho desenvolvido, referindo os critérios indicados. Todavia, mantém-se a inexistência de sugestões.

Desse modo, verifica-se que o aluno demonstra uma capacidade reflexiva inferior à do aluno anteriormente mencionado, tendo demonstrado alguma resistência inicial em referir na sua avaliação o facto de estar descontente com o seu trabalho

durante o TEA. No entanto, verificou-se uma crescente progressão do aluno ao longo das semanas analisadas, através da introdução dos critérios mencionados e das justificações para a não concretização de todas as tarefas propostas. Revela-se igualmente importante referir que, apesar de se verificar uma progressão na capacidade reflexiva do aluno, o mesmo ainda não desenvolveu a capacidade de inferir possíveis estratégias de melhoria para a semana seguinte.

Relativamente ao terceiro aluno, verifica-se alguma dificuldade de reflexão acerca do trabalho desenvolvido durante o TEA, na medida em que o seu PIT possui uma planificação totalmente orientada pelo professor, o que dificulta a perceção por parte do aluno acerca da adequação das atividades propostas às suas dificuldades. Na primeira semana, o aluno refere o seu descontentamento face ao trabalho que desenvolveu, no entanto não menciona os critérios de avaliação indicados no PIT, não refere sugestões para a semana seguinte e elabora uma avaliação que não é coerente com a forma como pinta os critérios analisados. Na segunda semana, o aluno mantém uma avaliação semelhante. Contudo, verifica-se uma coerência entre a avaliação que efetua e a forma como os critérios estão pintados. Na terceira semana, o aluno apresenta uma avaliação coerente com os critérios, explicita a razão pela qual não realizou todas as atividades planificadas e menciona um dos critérios indicados no PIT. Na quarta semana, a avaliação efetuada é bastante semelhante à anterior, sendo necessário referir que o aluno continua sem apresentar sugestões de melhoria.

Ao longo das semanas registou-se uma ligeira progressão por parte do aluno, uma vez que foram introduzidos alguns critérios de avaliação indicados no PIT, existindo igualmente uma justificação para a não realização de algumas atividades.

Desta forma, os três alunos em análise registaram um aumento da capacidade de autoavaliarem criticamente o seu trabalho, sendo possível verificar uma crescente qualidade reflexiva das avaliações do trabalho que realizavam ao longo da semana.

6.4.3. Importância atribuída pelos alunos à autoavaliação e ao feedback do professor sobre o trabalho desenvolvido no TEA

6.4.3.1. Integração do feedback de avaliação do TEA na planificação do trabalho individual

Nos dados apresentados em seguida, referentes a sete semanas, foram selecionados 9 alunos de acordo com o seguinte critério: 3 alunos com planificação sem autonomia, 3 alunos com planificação parcialmente autónoma e 3 alunos com planificação totalmente autónoma.

Ao analisar o número de alunos que tinham em consideração o feedback do professor antes de planificarem o seu PIT, verificou-se através da análise dos dados presentes na Figura 7, que na primeira semana apenas 78% dos alunos tomaram em consideração a avaliação feita pelo professor, antes de planificarem o trabalho da semana seguinte.

Na segunda, terceira e quarta semanas a percentagem de alunos que analisavam o feedback fornecido pelo professor acerca do trabalho desenvolvido durante o TEA, antes de planificarem o trabalho da semana seguinte correspondia a 78%, 56% e 67% respetivamente.

Na quinta semana, momento em que se implementou a rotina de Avaliação do PIT, a percentagem de alunos que planificava o seu trabalho individual, tendo por base a avaliação efetuada pelo professor na semana anterior aumentou para 89%, mantendo-se igual na sexta e sétima semanas.

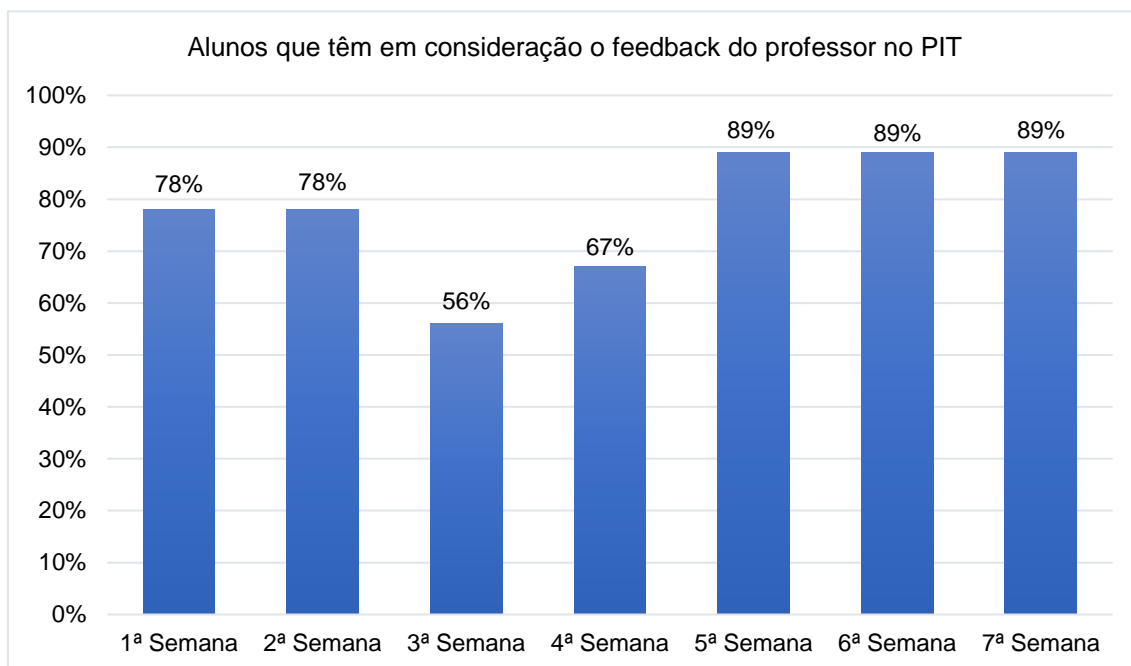


Figura 7 – Alunos que têm em consideração a avaliação feita pelo professor no PIT. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (PIT).

6.5. Discussão de resultados

Relativamente à autonomia que os alunos possuíam para planificarem o seu trabalho individual, verificou-se um aumento do número de alunos com uma planificação totalmente autónoma de 19 para 25 quando comparados os dados referentes à primeira e última semana analisadas. Importa ainda considerar que no final da intervenção apenas existia 1 aluno com autonomia parcial e 1 aluno sem autonomia. Esta progressão revelou-se bastante condicionada por indicações da OC, uma vez que a mesma demonstrava alguma resistência em atribuir a determinados alunos uma total liberdade para selecionarem autonomamente as atividades que pretendiam realizar. Os resultados parecem decorrer da avaliação fornecida pelo professor à planificação individual de trabalho dos alunos e de diversas conversas informais realizadas com os alunos, em que o professor os levava a refletir/identificar as áreas e conteúdos em que sentiam maiores dificuldades e sobre a necessidade de trabalhar esses mesmos conteúdos durante o TEA, de forma individual, com o apoio do professor ou de um colega.

No que respeita à comparação entre o número de atividades planejadas por necessidade e o número de atividades planejadas, de notar que na 1ª semana 96% das atividades que os alunos realizaram estavam de acordo com as suas necessidades, sendo que na última semana 100% das atividades foram planejadas por necessidade. Importa, no entanto, considerar que nesta semana apenas um aluno possuía uma planificação parcialmente autónoma e um outro uma planificação sem autonomia. Assim, o facto de permitir que os alunos planificassem sozinhos o seu trabalho, não significou que os mesmos escolhessem trabalhar aquilo de que mais gostavam, ao invés de desenvolverem as competências em que detinham maiores dificuldades.

Relativamente ao número de atividades planejadas por interesse em detrimento do número total de atividades planejadas, os dados permitem constatar uma progressão, uma vez que na 1ª semana 4% das atividades que os alunos realizaram estavam de acordo com os seus interesses e na última semana nenhuma das atividades que os alunos planejaram estavam de acordo com os seus interesses. A atualização quinzenal das listas de verificação dos conteúdos trabalhados contribuiu para a melhoria dos dados obtidos, pois permitiu, não só dar a conhecer aos alunos todos os conteúdos a trabalhar no 4º ano de escolaridade, como lhes permitiu refletir acerca dos conteúdos que já dominavam e aqueles em que teriam de desenvolver um trabalho mais consistente. Outra medida implementada e que emergiu das respostas dadas pelos alunos no questionário inicialmente preenchido, consistiu na criação de uma escala de dificuldade nos ficheiros, devidamente identificada por cores, que por sua vez diferencia os ficheiros de acordo com a sua complexidade. Os ficheiros cujo grau de dificuldade se caracteriza por uma menor complexidade foram devidamente etiquetados com a cor verde, por sua vez, os ficheiros com maior grau de complexidade foram identificados com a cor amarela. Os ficheiros que não apresentam grau de dificuldade diferenciado são de cor azul. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de selecionar de forma mais adequada os ficheiros a realizar. Assim, os alunos conseguiram, através da análise da sua lista de verificação, escolher para cada conteúdo o ficheiro com o nível de dificuldade mais adequado.

No que respeita à análise descritiva da autoavaliação feita pelos alunos ao trabalho que desenvolviam durante o TEA, foi possível analisar uma crescente qualidade reflexiva das avaliações efetuadas pelos alunos. É possível considerar que esta melhoria decorreu, em grande medida, da implementação da rotina de *Avaliação do PIT*, que decorria à segunda-feira. Este momento permitia: questionar os alunos

sobre eventuais dúvidas acerca da avaliação feita pelo professor; atualizar as listas de verificação de Matemática e de Português; promover a partilha de opiniões entre os colegas sobre o trabalho desenvolvido ao longo da semana.

Ao analisar o número de alunos que tinham em consideração a avaliação feita pelo professor antes de planificarem o seu PIT, verificou-se através da análise dos dados que na primeira semana apenas 78% dos alunos tinham em consideração a avaliação feita pelo professor, sendo possível registar que na última semana essa percentagem aumentou para 89%.

De acordo com Quinquer (1999), “a maneira como se aborda a avaliação das aprendizagens escolares encontra-se intimamente relacionada com as conceções que os docentes têm sobre o ensino e a aprendizagem” (p.15). Desse modo, importa salientar que os resultados obtidos na investigação se encontram condicionados pela prática da OC, uma vez que, ao longo de todo o processo de investigação nunca foi pretensão da investigadora interferir de forma brusca na prática pedagógica desenvolvida.

Importa ainda referir que a ação educativa se encontra sujeita a inúmeras variáveis que a condicionam como: pensar que na prática pedagógica se podem isolar variáveis independentes; que mediante manipulação ou intervenção é possível verificar efeitos imediatos nos alunos; e o facto de muitas vezes se ignorar que, na prática educativa, intervêm elementos que não podemos controlar, nem uniformizar (Bataloso, 1995). Assim, e apesar de todas as condicionantes envolvidas no estudo, podemos considerar que se verificaram melhorias no funcionamento do TEA e que os alunos no final da intervenção se encontravam mais conscientes do seu processo de aprendizagem.

6.6. Conclusões

Finda a apresentação do estudo e dos seus resultados, importa refletir acerca das conclusões que é possível retirar de todo o processo investigativo.

Primeiramente, importa salientar todas as experiências de estágio ocorridas no âmbito da UC de PESII que se tornaram imprescindíveis para a futura prática docente nomeadamente, o facto de ter sido possível vivenciar pela primeira vez uma experiência de estágio num contexto com influências do Modelo Pedagógico do MEM. A experiência decorrida, além de se ter revelado bastante enriquecedora, permitiu o desenvolvimento

de um processo investigativo acerca do TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem.

Ao longo do período de estágio no 1.º CEB, foi possível constatar que as diversas rotinas implementadas na sala de aula permitiram aos alunos usufruir de liberdade de ação sobre o seu processo de aprendizagem, potenciando dessa forma a realização de aprendizagens significativas por parte de todos os alunos.

As experiências vivenciadas nos dois contextos possibilitaram o desenvolvimento de numerosas aprendizagens tanto a nível pessoal como profissional. Na futura prática docente procurarei promover o respeito pela individualidade e pela participação democrática dos alunos no processo de aprendizagem, através do desenvolvimento de aprendizagens por descoberta, que partam de contextos significativos para os alunos.

7. REFLEXÃO FINAL

No âmbito da UC de PES II, tive a oportunidade de realizar um período de observação e de intervenção numa turma do 4.º ano de escolaridade e em duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Ao longo dessas semanas tive o privilégio de usufruir de um enriquecimento pessoal e profissional constante e de desenvolver um estudo que me permitiu adquirir diversas competências investigativas.

Relativamente aos aspetos positivos proporcionados por esta experiência, importa salientar o facto de ter existido ao longo de todo o processo, em ambos os ciclos, uma excelente relação entre todos os intervenientes no contexto educativo. Os alunos revelaram grande empatia desde o primeiro momento, apesar de terem existido algumas atitudes desafiadoras por parte dos alunos do 2.º CEB.

Outro aspeto que considero importante realçar é o facto de os O(es) C(es) terem revelado ao longo de todo o processo, uma enorme disponibilidade para observar de forma rigorosa todos os recursos construídos, comentando de forma construtiva a intervenção em sala de aula, mencionando estratégias para melhorar a prática desenvolvida.

Relativamente aos aspetos menos positivos, considero que o facto de ser solicitada a elaboração de diversas reflexões, não permite aos estagiários desfrutar em pleno da experiência vivenciada, uma vez que dificulta a gestão do tempo e gera alguma inquietação.

Ao analisar de forma crítica o período de intervenção nas duas instituições de ensino, considero que a experiência decorreu de forma bastante positiva. Todavia, existem aspetos que importa melhorar no exercício da futura profissão docente como: a gestão do tempo, a promoção de estratégias de integração curricular e o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula.

De acordo com Arends (2008), “a gestão do tempo é uma tarefa difícil para os professores” (p. 124), pois nem sempre os alunos terminam as atividades no tempo estipulado. Nesse sentido, torna-se importante refletir acerca das melhores estratégias para poder estimar com maior rigor o tempo destinado a cada atividade. De forma a ultrapassar esse constrangimento, considero essencial a elaboração de recursos e materiais suplementares, para evitar a existência de momentos em que os alunos se encontram desocupados.

Outro aspeto que considero importante realçar da experiência retirada da prática de ensino supervisionada, relaciona-se com a interdisciplinaridade, que se caracteriza pela combinação de saberes convocados para o estudo de um determinado assunto, sem que se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). Dessa forma, a promoção da interdisciplinaridade foi potenciada tanto no âmbito do 1.º CEB, onde essa articulação ocorreu com relativa facilidade, como no 2.º CEB através da articulação entre as duas disciplinas lecionadas.

Uma das maiores aprendizagens que retiro desta experiência consiste na importância de desenvolver estratégias que permitam responder às necessidades de todos os alunos, garantindo a participação da turma nas atividades desenvolvidas. Desse modo, considero que a diferenciação pedagógica deve ser uma preocupação na prática docente, pois cada aluno apresenta as suas próprias preferências de aprendizagem, as suas experiências anteriores e as suas necessidades (Heacox, 2006), devendo o professor ter em consideração as características individuais dos seus alunos.

A ativação de conhecimentos prévios e a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem devem ser princípios que orientam a ação dos docentes, uma vez que os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as suas características, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, pontos fracos e interesses diversos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A prática de ensino supervisionada realizada no 1.º CEB permitiu-me observar o funcionamento da rotina de TEA, que considerei um excelente mecanismo de diferenciação pedagógica e de implicação do aluno no processo de aprendizagem.

Esta rotina constitui um dispositivo importante para possibilitar a existência de uma educação inclusiva, fazendo avançar as aprendizagens de forma independente, garantindo justiça escolar para todos os alunos (Serralha, 2007), sendo possível garantir que o conhecimento resulta de um processo de construção individual e de cooperação entre os pares (Abreu, 2007). Dessa forma, considere importante implementar esta mesma rotina na PES no 2.º CEB.

A introdução do TEA, foi sem dúvida um dos maiores desafios da PES no 2.º CEB devido ao pouco tempo disponível para a construção dos materiais, bem como da operacionalização dos mesmos dentro da sala de aula. Todavia, esta rotina constituiu um dispositivo essencial para possibilitar o sucesso do objetivo *desenvolver mecanismos de autorregulação da aprendizagem*, pois durante o TEA os alunos tinham oportunidade de gerir o seu processo de aprendizagem.

Relativamente à investigação desenvolvida, a mesma revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais, pois permitiu mobilizar um conjunto de técnicas de recolha e tratamento de dados, possibilitou a identificação de objetivos e questões de investigação, bem como salientou a importância de garantir a confidencialidade dos intervenientes no estudo.

Ao longo do período de intervenção desenvolvi uma boa relação pedagógica com os alunos, o que potenciou a existência de um clima harmonioso e estimulante que permitiu a construção de aprendizagens significativas, tanto para os alunos, como para as estagiárias. A ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, o desenvolvimento da autonomia, e a implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem foram alguns dos princípios que orientaram a minha ação.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), o processo formativo combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, seguindo uma metodologia do aprender a fazer fazendo, o que conduz à construção de conhecimentos através da reflexão. Assim, a formação inicial constitui a base da construção da profissão, na medida em que, durante o período de formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar de forma mais adequada a docência (Formosinho, 2009).

Em suma, esta experiência aumentou as minhas expectativas face ao meu percurso profissional, permitindo-me compreender que um professor deve analisar a sua ação, sempre numa perspetiva de aperfeiçoamento, devendo igualmente desenvolver uma ação educativa centrada no trabalho diferenciado e não no ensino

simultâneo (Abreu, 2007), pois só assim é possível garantir o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. (2007). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Revista Escola Moderna*. 27 (5), 38-51.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Edições Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais: Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Antunes, I. A. (2015). *Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada* (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/11013>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill Editores.
- Assunção, C. (2011). O tempo de estudo autónomo e a diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*. 40 (5), 13-24.
- Batalloso, J.M. (1995). É possível uma avaliação democrática? Ou sobre a necessidade de avaliar educativamente. In M. Ballester, *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 47-56). Porto Alegre: Artmed.
- Boiko, V.A.T. & Zamberlan, M.A.T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*. 1 (6), 51-58.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A.; Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. 2 (13), 356-380.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar*. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora;
- Girardet, H. & Fasulo, A. (2005). As crianças reescrevem a História: a construção do ponto de vista. In Artmed, *Discutindo se aprende* (pp.89-122). Brasil: Artmed.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I.C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Gunther, M. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2 (22), 201-209.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem – o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto editora.
- Marques, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, C.D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9 (5), 39-46.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Lisboa: Revista Iberoamericana de Educação, 1-18. Consultado em: http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Ed. Artmed.

Pombo, O., Guimarães, H.M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade*. Lisboa: texto Editora.

Quinquer, D. (1999). Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o modelo comunicativo. In M. Ballester, *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Presença.

Roldão, M.C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo*. Lisboa: Universidade Católica.

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

Serralha, F. (2007). *Construção social das aprendizagens e do desenvolvimento moral. A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. (dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_10_const_social_aprend_desenv_moral_fil_serralha.pdf

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35 (5), 5-50.

Sousa, J.M. & Baptista, C.S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Tuckman, B. M. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de Construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Documentos consultados

Plano Curricular de Turma elaborado para o ano letivo de 2016/2017.

Projeto Educativo do colégio elaborado para o ano letivo de 2016/2017.

Regulamento interno do colégio elaborado para o ano letivo de 2016/2017.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à coordenadora do 1.º CEB

Bloco temático	Objetivos	Formulário de questões
A coordenadora	Recolher informações acerca do percurso pessoal e profissional do entrevistado	<p><u>Há quantos anos exerce a função de coordenadora? Em que é que consiste a sua função?</u> 3 anos. Criar todas as condições para que as professoras possam exercer a sua função e o melhor que sabem. Apoiar os professores, psicólogas, famílias e levar a missão do colégio à ação.</p> <p><u>Que balanço faz do seu desempenho enquanto coordenadora?</u> Muito positivo, temos uma equipa jovem muito motivada e que faz a diferença na educação.</p> <p><u>Que dificuldades suscitam na gestão diária da escola?</u> Dificuldades na organização de eventos, passeios e festas.</p>
Funcionamento da instituição	Compreender a relação entre a escola, docentes, discentes e não docentes	<p><u>Quais os objetivos que pretende atingir para a instituição, ao nível do 1º Ciclo?</u> Cumprir a nossa missão. Continuar a ser uma escola inovadora, mas com bases sólidas.</p> <p><u>Quais as linhas orientadoras do Projeto Educativo da instituição?</u> Student Profile: pilares e a missão</p> <p><u>O que diferencia esta instituição? Quais as iniciativas?</u> Bilingue, a forma de ensinar, as disciplinas que temos, a forma de avaliar e a individualização.</p> <p><u>Como caracteriza o ambiente educativo?</u> Muito bom.</p> <p><u>Realiza reuniões com os professores? Por norma quantas? E quando?</u> De 15 em 15 dias por anos. Encontros de escrita e leitura uma vez por mês, de 15 em 15 dias reuniões de tecnologia e uma vez por mês de matemática. E conselho de docentes quatro vezes por ano.</p> <p><u>Como funciona o trabalho entre docentes?</u> Muito bem, interajuda entre todos os professores de todos os anos e disciplina.</p> <p><u>Quantos funcionários trabalham nesta instituição?</u> 28 professores de 1º Ciclo</p>

		<p>1 headmistress, 1 coordenadora pedagógica, 7 auxiliares e 1 administrativa.</p> <p><u>Quantos professores trabalham nesta instituição?</u> 28</p> <p><u>Quantos alunos estudam nesta instituição em 1º Ciclo?</u> 254</p> <p><u>Como é constituída a instituição a nível de espaços e áreas?</u> 1º Ciclo edifício I</p>
Papel do aluno	Perceber o papel do aluno na instituição	<p><u>Como caracteriza o papel da criança na instituição?</u> É o centro da atenção e da aprendizagem. Participativa e ativa.</p>
Relação escola-família	Compreender a relação entre a escola e as famílias	<p><u>Como caracteriza a relação escola família?</u> <u>Existe colaboração e participação por parte das famílias com a escola? De que forma?</u> Boa, de grande colaboração sempre que é importante para a criança.</p> <p><u>Realiza reuniões com os encarregados de educação? Quantas? E quando?</u> Sim, muitas, sempre que é necessário.</p>
Condições socioeconómicas	Conhecer as condições socioeconómicas das famílias	<p><u>Como caracteriza a condição socioeconómica das famílias?</u> Média alta e alta.</p>

Anexo B. Entrevista à Orientadora Cooperante

Bloco temático	Objetivos	Formulário de questões
A professora	Recolher informações acerca do percurso pessoal e profissional do entrevistado	<p><u>Há quantos anos exerce a profissão de professora?</u> Há 9 anos.</p> <p><u>Há quanto tempo leciona nesta instituição?</u> Há 7 anos.</p> <p><u>Há quanto tempo é professora deste grupo de alunos?</u> Há 8 meses (5 anos no 3º ano de escolaridade e 3 anos no 4º ano).</p> <p><u>A sua prática é adaptada em relação aos grandes princípios estruturadores do Projeto Educativo?</u> Sim, centra-se em trabalho de projeto.</p> <p><u>Qual o método de ensino que utiliza?</u> MEM – Partir das necessidades dos alunos; diferenciação; cooperação e autonomia.</p> <p><u>Quais as estratégias utilizadas para o bom funcionamento da sala de aula?</u> Partilha das rotinas, TEA, Conselho de turma, problema da semana, Trabalho de texto (coletivo ou pares), sistematização.</p> <p><u>Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da escola? De que forma?</u> Não.</p>
A turma	Compreender a relação entre a escola, docentes, discentes e não docentes	<p><u>Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?</u> O grupo iniciou o ano bastante agitado e conversador, sendo necessário chamadas de atenção frequentes, com paragens constantes de momentos de retorno à calma. Esta agitação tem-se traduzido em alguma desconcentração e dificuldade em ouvir indicações dadas para a execução de uma ou mais tarefas.</p> <p>São bastante desafiadores das regras instituídas dentro e fora da sala de aula, mas quando chamados à atenção, são na sua maioria, respeitadores perante o adulto.</p> <p>Mostram grande interesse pelos trabalhos a pares e em grupo, empenhando-se nestes momentos. No entanto nem sempre lhes é fácil trabalhar num ambiente calmo, havendo muita agitação.</p> <p>São crianças imaginativas, traduzindo-o para os seus trabalhos nas diferentes áreas, principalmente ao nível da escrita.</p>

		<p>São alunos autônomos nos momentos de trabalho que já são intrínsecos ao grupo.</p> <p>Dentro da turma mostra capacidade de cooperação e interajuda, em diversos momentos de trabalho, ainda que muitas vezes estas parcerias sejam facilitadoras de conversas paralelas.</p> <p>Mostram maior interesse e motivação para as tarefas matemáticas, sentindo-as como um desafio, ainda que seja a área de trabalho em que se sente maior desequilíbrio na aplicação de conhecimentos.</p> <p>O aluno F.C. integrou o grupo no início deste ano, vindo de outra instituição privada.</p> <p>O aluno integrou-se com grande facilidade no grupo, arranjando amizades e pares de referência. Ainda se está a adaptar às novas rotinas de trabalho, mas mostrasse dedicado e esforçado, recorrendo sempre que precisa ao apoio dos colegas e do adulto.</p> <p>O aluno B.L. foi diagnosticado, no final do ano letivo anterior, com uma dislexia, pois ainda revela grandes fragilidades ao nível da leitura e da escrita (referências que podem ser analisadas no Plano Acompanhamento Pedagógico).</p> <p>Está, por isso, a receber apoio de uma terapeuta quatro vezes por semana, dentro da instituição.</p> <p>A aluna J.S., também ela com a salvaguarda de um Plano Acompanhamento Pedagógico, por também lhe ter sido diagnosticada uma dislexia, necessita de um maior apoio ao nível da ortografia, produção de texto, resolução de problemas e conservação do número. (PCT)</p> <p><u>Que outras atividades tem a turma, para além das geridas pela professora titular?</u></p> <p>EF, Inglês, Artes (música, plástica e dramática) e competências sociais.</p> <p><u>Quais as áreas do currículo de preferência?</u></p> <p>As áreas de EF e artes.</p> <p><u>Existe aprendizagem cooperativa? De que forma?</u></p> <p>Nas diversas rotinas, os alunos podem trabalhar a pares e em grupo. Por exemplo: problema da semana, revisão de texto, escrita, projetos, TEA, conselho de turma e alguma tarefas. No entanto, mesmo em atividades individuais os alunos podem recorrer ao apoio dos colegas em algumas dúvidas.</p> <p><u>Os alunos participam na planificação das atividades? De que forma?</u></p> <p>No início do ano, os alunos ajudaram a organizar a agenda semanal, no entanto, de semana a semana sou eu que planifico o trabalho. No entanto, algumas atividades são geridas muitas vezes com</p>
--	--	---

		<p>os alunos, como a apresentação de projetos, textos de trabalho de texto oferecidos ou quando fazemos o levantamento de dificuldades para serem sistematizados.</p> <p><u>Como organiza o espaço e as atividades (rotina diária)?</u></p> <p>As rotinas diárias são as seguintes: Língua Portuguesa – apresentação de produções, trabalho de texto, leitura orientada, trabalho de gramática; Matemática - problema da semana, cálculo mental, matemática coletiva; Projetos e apresentação de projetos; TEA; organização e pilotagem – organização da semana e competências sociais (momento semanal desenvolvido pelas psicólogas do colégio).</p> <p>Na nossa sala existe assim um momento de trabalho – Tempo de Estudo Autônomo - realizado quatro vezes por semana com a duração de 45 minutos. À segunda-feira é dado a cada aluno um Plano Individual de Trabalho (PIT) onde estes registam as atividades que irão desenvolver dentro deste horário. Atividades essas que devem ser escolhidas como forma de trabalhar e colmatar as dificuldades e fragilidades de cada aluno (tendo como material de apoio os ficheiros e os materiais das diferentes áreas curriculares).</p> <p>Durantes estes momentos o professor trabalhará com um conjunto restrito de alunos, quando este sente que necessitam do seu apoio, ou se lhe for pedido diretamente pelos mesmos. Paralelamente a este trabalho há um registo de inscrições, para que estes se possam organizar em parcerias de trabalho cooperativo.</p> <p>Às sextas-feiras, no momento de avaliação do TEA, os alunos devem analisar o trabalho desenvolvido durante a semana, registar as suas impressões, confrontá-las com a opinião de um colega e posteriormente com a do professor. Desta forma o aluno poderá refletir sobre a adequação do trabalho realizado tendo o apoio dos seus pares e do educador.</p> <p>Este momento de trabalho tem como objetivo responder à minha filosofia de trabalho como professora, num sentido de respeitar os alunos como seres únicos, mas levando-os a criar mecanismos de estudo, de cooperação e de regulação dos seus conhecimentos. (PCT)</p> <p><u>Como realiza a avaliação dos alunos?</u></p> <p>Através da avaliação formativa, onde o professor e o aluno tem um papel ativo na sua realização, pois</p>
--	--	--

	<p>partindo dos registos de trabalho, dos instrumentos de pilotagem, onde todo o trabalho que é desenvolvido diária e semanalmente é registado e avaliado (como os PIT, o registo de apresentação de produções, a avaliação de projetos, registos de ficheiros, avaliação semanal do TEA) e das reflexões sistemáticas (que são realizadas no balanço do dia, no conselho de turma e na avaliação do plano semanal), o aluno deve ser consciente do que é esperado aprender e como regular a sua aprendizagem, tendo sempre o professor como gestor deste trabalho.</p> <p>Para uma avaliação sumativa, como forma de complementar o trabalho descrito anteriormente, são realizadas provas de avaliação escritas (duas vezes por período), que têm um carácter formal e estão instituídas ao nível global do colégio.</p> <p>No final de cada período, todos os materiais referidos são reunidos, analisados e refletidos, para que seja realizada uma avaliação descritiva a ser entregue aos encarregados de educação e para ser arquivada no processo individual do aluno (PCT).</p> <p><u>Se pudesse melhorar algo na sala de aula, o que seria?</u></p> <p>No TEA levar os alunos a encontrar os trabalhos adequados às suas fragilidades e maior concentração neste momento e mais implicação na autoavaliação e em conselho de turma seria importante que houvesse um maior envolvimento por parte de toda a turma e não sempre os mesmos alunos. Entender mais este momento como uma ajuda e não tanto como o momento de se queixarem uns dos outros e serem mais ativos na procura de compromisso e estratégias.</p>
A família	<p><u>Como caracteriza a relação escola família? Existe colaboração e participação por parte das famílias com a escola? De que forma?</u></p> <p>Para além das reuniões com os pais, há apresentações dos projetos realizados pelo grupo-turma sobre os temas em estudo. É realizado três vezes por ano, no final de cada período. E existe uma página da Internet onde a professora escreve, semanalmente, o percurso e aprendizagens realizadas pelo grupo-turma (PCT).</p> <p><u>Com que frequência realiza reuniões com os pais?</u></p> <p>No final de todos os períodos – uma reunião individual e no 1º período uma reunião geral no início do ano. Quando necessário quer por parte dos pais quer pela nossa parte.</p>

O ambiente educativo		<u>Como caracteriza o ambiente educativo?</u> Ao nível do 1º Ciclo, todos os professores trabalham em cooperação, havendo bom ambiente de partilha e liberdade para discutir ideias. Dentro de cada ano faz mesmo parte essa cooperação. Cada ano tem a sua auxiliar, mas no geral há um circuito de comunicação entre todas. Há menor contacto com a equipa de JI, havendo um trabalho bastante diferente.
----------------------	--	---

Anexo C. Questionário aplicado aos alunos do 1.º CEB



Responde ao seguinte questionário para que possamos conhecer-te melhor. As tuas respostas são muito importantes para nós! Obrigada

- 1- Qual a disciplina em que sentes maiores dificuldades? Coloca (X) em apenas uma das disciplinas.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 2- Em que disciplina sentes menos dificuldades? Coloca (X) em apenas uma das disciplinas.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 3- Sentes mais dificuldades a trabalhar individualmente, em pares ou em grupos. Porquê?

- 4- Como classificas a relação entre os alunos da turma? Coloca (X) na opção que consideras mais adequada.

NÃO SATISFAZ	SATISFAZ	BOM	MUITO BOM

5- Como classificas o teu comportamento na sala de aula?

NÃO SATISFAZ	SATISFAZ	BOM	MUITO BOM

6- Qual o momento semanal que mais gostas? Coloca (X) na opção que consideras mais adequada.

Organização semanal	TEA	Leitura orientada	Laboratório	Conselho de turma

7- Se pudesses mudar ou melhorar alguma coisa no TEA, o que mudarias? E porquê?

8- Relativamente ao conselho de turma mudarias ou melhorarias alguma coisa? Se sim, o quê? Justifica.

Obrigada pela ajuda!



Anexo D. Questionário aplicado aos alunos do 2.º CEB

QUESTIONÁRIO 6.º ANO

Queremos conhecer os vossos interesses e hábitos escolares. Respondam de forma séria e honesta, para que no 3.º período realizemos um trabalho que vá ao encontro das vossas necessidades.

Português

2. Classifica de 0 a 3 a tua motivação pela disciplina de Português:

0	1	2	3
Insuficiente	Pouco	Suficiente	Muito

3. Classifica de 0 a 3 o teu interesse nos seguintes domínios da disciplina de Português:

3.1. Fazer apresentações orais	0	1	2	3
3.2. Produzir textos	0	1	2	3
3.3. Conhecer o funcionamento da língua (gramática)	0	1	2	3
3.4. Compreender e analisar textos	0	1	2	3
3.5. Ler livros	0	1	2	3

4. Classifica de 0 a 3 o teu envolvimento nas tarefas propostas na disciplina de Português:

0	1	2	3
---	---	---	---

4.1. Dá sugestões de tipos de atividades que gostasses de realizar:

5. Na tua opinião as tuas fragilidades a Português resultam de (assinala com um X as hipóteses com que te identificas, refere outra se estas não se adequarem a ti):

Falta de estudo

Falta de atenção nas aulas

Pouca ajuda fora das aulas

Desinteresse pela disciplina

Outras razões:

História e Geografia de Portugal (HGP)

6. Classifica de 0 a 3 a tua motivação pela disciplina de HGP:

0	1	2	3
---	---	---	---

7. Classifica de 0 a 3 o teu interesse nos seguintes domínios da disciplina de HGP:

7.1. Compreender o passado do país e do mundo	0	1	2	3
7.2. Fazer pesquisas e comunicá-las	0	1	2	3
7.3. Ordenar acontecimentos cronologicamente	0	1	2	3
7.4. Analisar e compreender fontes históricas	0	1	2	3
7.5. Localizar locais em mapas e globos	0	1	2	3
7.6. Conhecer as características físicas do meio	0	1	2	3

Anexo E. Organização da sala do 1.º CEB

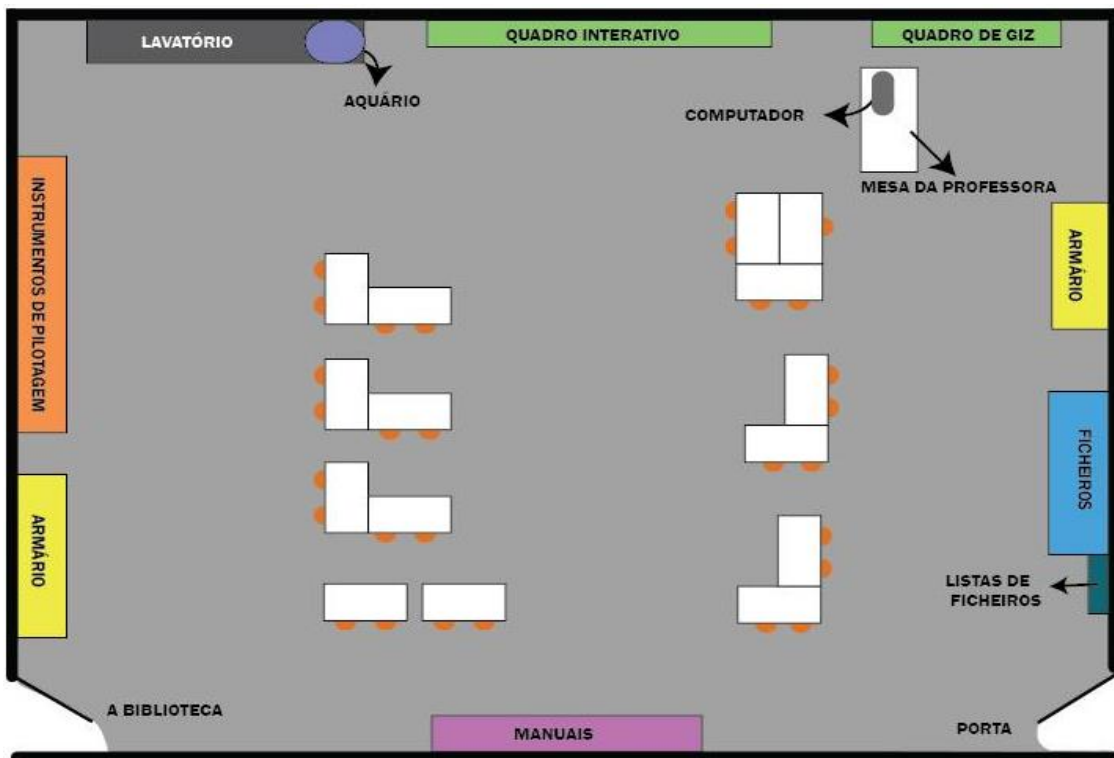


Figura E1 - Planta da sala de aula. Fonte própria.



Figura E2 - Ficheiros de TEA. Fonte própria.



Figura E3 - Organização dos materiais dos alunos. Fonte própria.

Anexo F. Exemplos de ficheiros existentes na sala de aula do 1.º CEB

Ficheiro de Textos n.º _____

Lê o texto e responde às questões que se seguem.

A Lua não está à venda

— Se Deus quisesse que eu trabalhasse mais tinha-me dado quatro mãos. Só com duas, não posso fazer mais do que faço.

Isto dizia D. Estrela, quando algum freguês retilava por causa do tempo que a bica levava a chegar à sua mesa. Freguês decerto há pouco no bairro: os outros sabiam que, por mais que retilassem, os gestos de D. Estrela iriam continuar no ritmo de sempre.

A «Lua Cheia» abria as portas antes das sete da manhã, fosse Inverno, fosse Verão. Porque — lá dizia o Sr. Mateus das ferragens — «desde que os americanos mandaram homens para a Lua, as estações do ano ficaram reduzidas a duas».

E o Sr. Mateus continuava sempre:

— Digam-me lá para onde foi o Outono, para onde foi a Primavera? Eu ainda sou do tempo em que as senhoras tinham fatos de meia estação. Lembro-me bem de ir com a minha Idalina-que-Deus-fem aos Pinheiros comprar tecido para o saia e casaco de meia estação. Meia estação era o Outono. Quer dizer: ainda não havia muito frio e já não havia muito calor. Meia estação era isso. Hoje é o que se vê: passa-se de um dia de trinta graus à sombra para um dia de chuva e frio. Verão e Inverno. Nada mais. Primavera e Outono são palavras em vias de extinção. Qualquer dia, as crianças já nem sabem o que é que elas querem dizer, e têm de ir procurar ao dicionário.

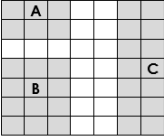
Alice Vieira

- Seleciona a opção correta.
A "Lua Cheia" é:
a) uma loja de ferragens
b) um café
c) uma loja de tecidos
- 1.1. Justifica a resposta anterior com uma afirmação do texto.
2. Quem era a D. Estrela?
3. Qual a razão pela qual os fregueses da "Lua Cheia" se queixavam?
4. O que se vendia nos "Pinheiros"?
5. Segundo o Sr. Mateus, o que significa "meia estação"?
6. Por que razão o Sr. Mateus afirma que "Primavera e Outono são palavras em vias de extinção"?

Geometria e Medida n.º _____

Área e Perímetro

1. Sabendo que o lado de cada um dos quadrados mais pequenos mede 2 cm de comprimento, calcula a área e o perímetro das figuras A, B e C.



2. Qual é a área e o perímetro da parte que não está sombreada?

Ficheiro de Estudo do Meio n.º _____

História de Portugal – A reconquista Cristã

- Como se chama o processo de recuperação das terras ocupadas pelos Muçulmanos?
- Completa as frases com as palavras destacadas.

Astúrias

Muçulmanos

Reconquista Cristã

Península Ibérica
- Com a chegada dos _____ à _____, os cristãos refugiaram-se no norte desse território, na região das _____. A partir daqui, iniciaram a recuperação destas terras, dando início à _____.
- Que rei deu início à Reconquista Cristã?
- Quem chamou para o ajudar a lutar contra os Muçulmanos?

Anexo G. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º CEB

Tabela G1

Grelha de avaliação diagnóstica - Português

Domínios	Alunos																											
	A M	A S	A R	B L	B T	C Q	C B	F Z	F C	J S	M M	M V	M F	M S	M M	M C	M C	M L	M C	M F	P V	R B	S S	T B	T H	V R	V C	
Expressão oral																												
Identifico ideias-chave de um texto ouvido.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Respondo oralmente a perguntas que me são colocadas.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Apresento produções aos meus colegas.	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Green	Green	
Espero pela minha vez de falar.	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Dou a minha opinião e debato ideias.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Leitura																												
Leio de forma fluente e expressiva.	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
Resumo oralmente o tema principal do texto.	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Escrita																												

Tabela G2

Grelha de avaliação diagnóstica - Matemática

Alunos	A M	A S	A R	B L	B T	C Q	C B	F Z	F C	J S	M M	M V	M F	M S	M M	M C	M C	M L	M C	M F	P V	R B	S S	T B	T H	V R	V C		
Números e Operações																													
Faço leitura de números por ordens e classes	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Decomponho números em diversas parcelas	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	
Leio e escrevo números decimais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	
Localizo na reta números decimais e frações	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	
Utilize o algoritmo da adição	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Tabela G3

Grelha de avaliação diagnóstica – Competências sociais

Alunos	A M	A S	A R	B L	B T	C Q	C B	F Z	F C	J S	M M	M V	M F	M S	M M	M C	M C	M L	M C	M F	P V	R B	S S	T B	T H	V R	V C
É assíduo																											
É pontual																											
Cumpre as regras estabelecidas																											
Intervém por iniciativa própria																											
Intervém de forma pertinente de acordo como tema discutido																											
Partilha opiniões e conhecimentos com os colegas																											
Respeita a opinião dos colegas																											

Anexo H. Níveis de dificuldade dos ficheiros



Figura H1 - Grelhas de registo dos ficheiros. Fonte própria.

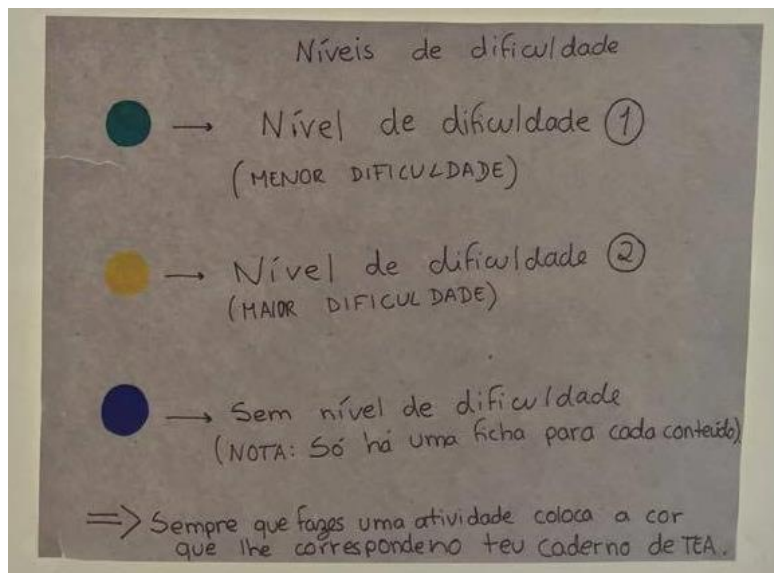


Figura H2 - Níveis de dificuldade dos ficheiros. Fonte própria.

Anexo I. Grelha de avaliação dos objetivos de intervenção do 1º CEB

Tabela I1

Grelha de avaliação do objetivo geral: produzir géneros textuais tendo em conta a dimensão processual da escrita

	A M	A S	A R	B L	B T	C Q	C B	F Z	F C	J S	M M	M V	M F	M S	M M	M C	M C	M L	M C	M F	P V	R B	S S	T B	T H	V R	V C	
Identifica a estrutura de diferentes géneros textuais.	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Orange	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Identifica a linguagem utilizada em diferentes géneros textuais.	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Orange	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Produz textos com introdução, desenvolvimento e conclusão.	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Orange	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow

Tabela I2

Grelha de avaliação do objetivo geral: compreender enunciados matemáticos

	A M	A S	A R	B L	B T	C Q	C B	F Z	F C	J S	M M	M V	M F	M S	M M	M C	M C	M L	M C	M F	P V	R B	S S	T B	T H	V R	V C
Compreend e enunciados de situações problemáticas	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Orange	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Resolve situações problemáticas utilizando estratégias adequadas	Green	Green	Green	Orange	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Explicita oralmente o seu raciocínio	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Blue	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
Utiliza estratégias de cálculo	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow

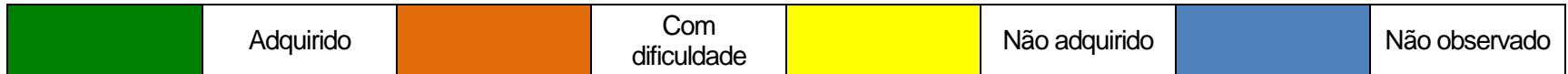


Tabela I3

Grelha de avaliação do objetivo geral: gerir dificuldades individuais

	A M	A S	A R	B L	B T	C Q	C B	F Z	F C	J S	M M	M V	M F	M S	M M	M C	M C	M L	M C	M F	P V	R B	S S	T B	T H	V R	V C
Planifica o PIT tendo em conta as suas dificuldades																											
Escolhe as parcerias de acordo com a preparação dos colegas para dar apoio na área solicitada																											

Anexo J. Gráficos dos objetivos de intervenção do 1º CEB

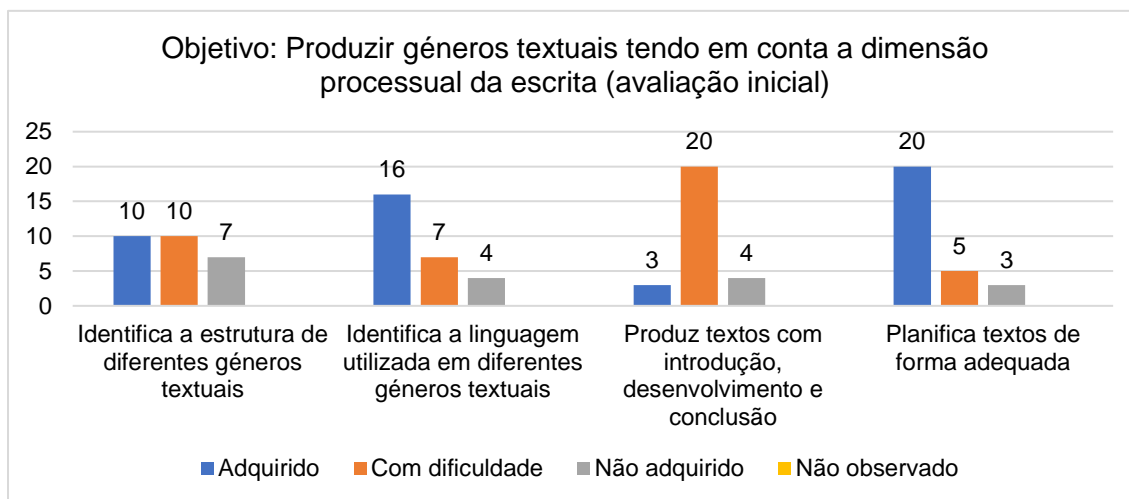


Figura J1 - Apresentação dos indicadores de avaliação referentes ao objetivo "produzir géneros textuais tendo em conta a dimensão processual da escrita". Dados recolhidos através da análise de conteúdo (produções dos alunos) – avaliação inicial.

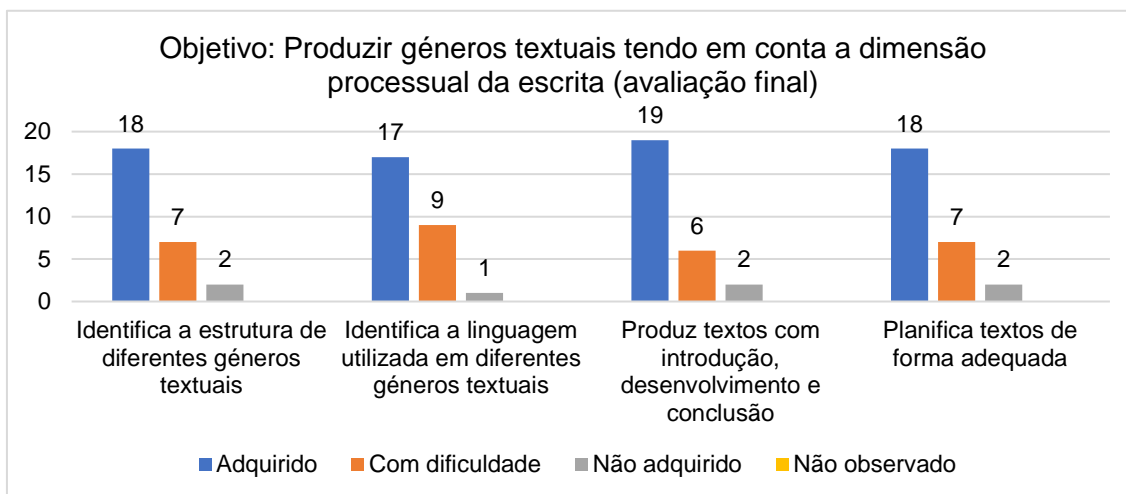


Figura J2 - Apresentação dos indicadores de avaliação referentes ao objetivo "produzir géneros textuais tendo em conta a dimensão processual da escrita". Dados recolhidos através da análise de conteúdo (produções dos alunos) – avaliação final.

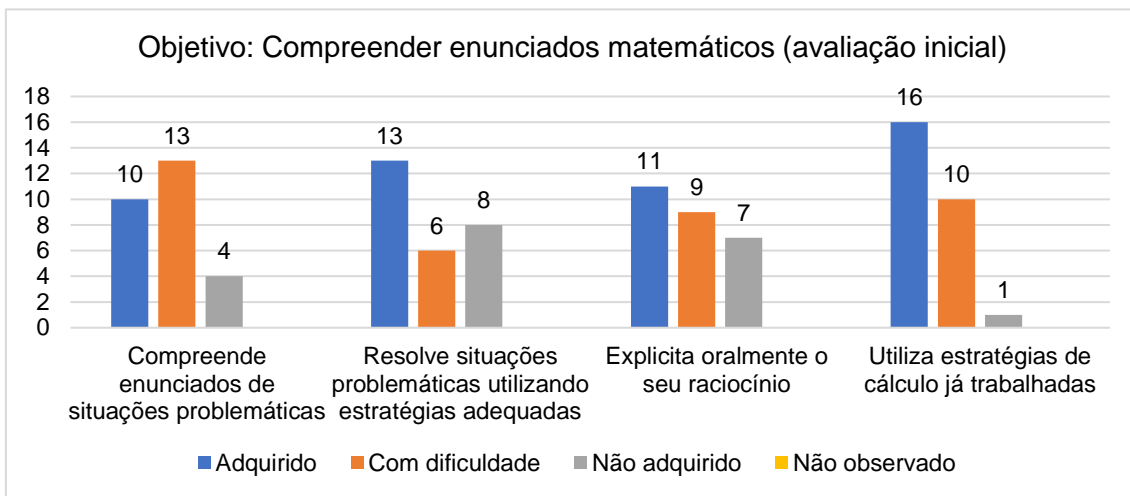


Figura J3 - Apresentação dos indicadores de avaliação referentes ao objetivo "compreender enunciados matemáticos". Dados recolhidos através da análise de conteúdo (produções dos alunos) – avaliação inicial.

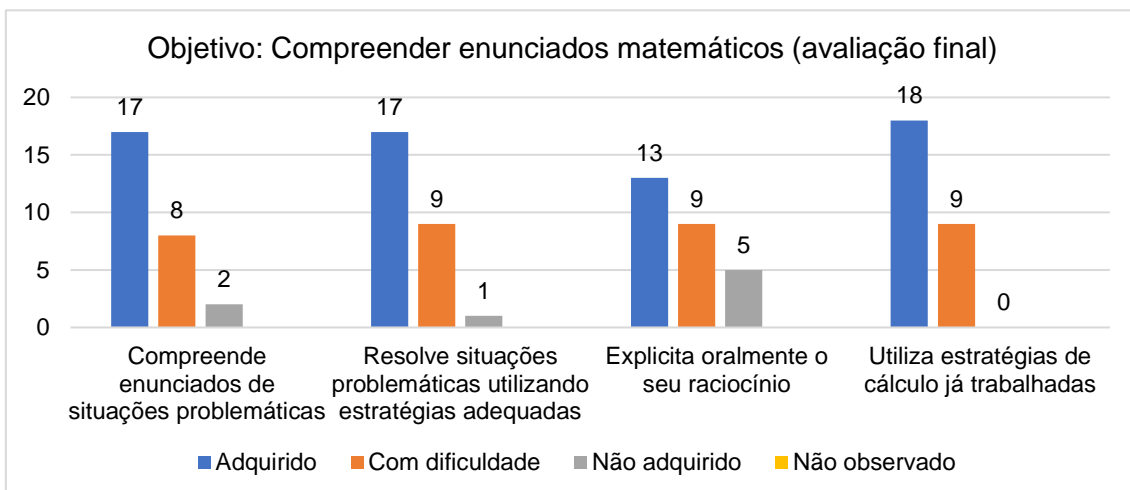


Figura J4 - Apresentação dos indicadores de avaliação referentes ao objetivo "compreender enunciados matemáticos". Dados recolhidos através da análise de conteúdo (produções dos alunos) – avaliação final.

Anexo K. Avaliação diagnóstica do 2.º CEB

Tabela K1

Grelhas de avaliação diagnóstica - Português

Alunos	Indicadores				Notas finais	
	Compreende o que lê	Escreve de acordo com o intuito comunicativo	Reconhece especificidades no funcionamento da língua	Produz um discurso fluente e adequado à intencionalidade comunicativa	1º Período	2º Período
A. C. L.					NR	3
A. C. V.					3	3
A. F.					3	3
B. B.					3	3
B. S.	NO	NO	NO	NO	NR	4
D. A.					3	4
J. G.					4	4
J. D.					3	3
J. S.					NR	3
L. D.					2	2
L. L.					3	3
L. F.					3	3
M. A.					3	3
R. S.					2	2
R. F.					3	3

T. F.					3	3
T. F.					3	3
T. S.					3	3
V. M					3	3

Alunos	Indicadores				Notas finais	
	Compreende o que lê	Escreve de acordo com o intuito comunicativo	Reconhece as especificidades do funcionamento da língua	Produz um discurso fluente e adequado à intencionalidade comunicativa	1º Período	2º Período
A. B.					5	5
A. C.					5	5
D. T.					4	4
D. S.					3	4
E. A.					3	4
E. B.					5	5
F. A.					3	3
G. F.					2	3
G. A.					2	4
I. S.					4	5
I. O.					3	4
J. C.					3	4
J. F.					3	4
L. P.					3	3
L. M.					4	4
L. R.					3	3
M. C.					3	4

M. L.					3	3
M. A.					3	3
M. S.					3	3
P. O.					3	3
R. M.					3	3
S. M.					4	5
S. J.					4	5
S. F.					4	4
V. L.					5	5

	Adquirido		Em aquisição		Não adquirido	NO	Não observado	NR	Não referido
--	-----------	--	--------------	--	---------------	----	---------------	----	--------------

Tabela K2

Grelhas de avaliação diagnóstica – História e Geografia de Portugal

Alunos	Indicadores				Notas finais	
	Ordena acontecimentos cronologicamente	Analisa e compreende fontes históricas	Identifica locais em mapas	Mobiliza vocabulário histórico adequado	1º Período	2º Período
A. C. L.					3	3
A. C. V.					NR	3
A. F.					3	3
B. B.					3	3
B. S.	NO	NO	NO	NO	NR	3
D. A.					4	4
J. G.					5	5
J. D.					4	4
J. S.					NR	3
L. D.					3	3
L. L.					4	4
L. F.					3	3
M. A.					3	3
R. S.					3	3
R. F.					3	3
T. F.					3	3
Tiago F,					3	3
T. S.					3	3

V. M					3	3
------	--	--	--	--	---	---

Alunos	Indicadores				Notas finais	
	Ordena conhecimentos cronologicamente	Analisa e compreende fontes históricas	Identifica locais em mapas	Mobiliza vocabulário histórico adequado	1º Período	2º Período
A. B.					4	4
A. C.					5	4
D. T.					3	3
D. S.					4	4
E. A.					4	4
E. B.					4	5
F. A.					3	3
G. F.					3	3
G. A.					3	3
I. S.					5	5
I. O.					3	3
J. C.					3	3
J. F.					4	4
L. P.					4	4
L. M.					5	5
L. R.					3	4
M. C.					3	3
M. R.					3	3
M. A.					3	2
M. S.					3	4
P. O.					2	2

R. M.					4	4
S. M.					4	5
Yaya					4	4
S. F.					4	4
V. L.					4	5

	Adquirido		Em aquisição		Não adquirido	NO	Não observado	NR	Não referido
--	-----------	--	--------------	--	---------------	----	---------------	----	--------------

Tabela K3

Grelhas de avaliação diagnóstica – Competências sociais

Alunos	Indicadores				
	Relaciona-se de forma harmoniosa com os pares	Apresenta uma postura adequada durante as aulas	Aceita opiniões e críticas dos outros	Solicita a palavra para falar	Responsável na gestão do trabalho escolar
A. C. L.					
A. C. V.					
A. F.					
B. B.					
B. S.					
D. A.					
J. G.					
J. M.					
J. S.					
L. D.					
L. L.					
L. F.					
M. A.					
R. S.					
R. F.					
T. F.					
T. F.					
T. S.					

V. M					
------	--	--	--	--	--

Alunos	Indicadores				
	Relaciona-se de forma harmoniosa com os pares	Apresenta uma postura adequada durante as aulas	Aceita opiniões e críticas dos outros	Solicita a palavra para falar	Responsável na gestão do trabalho escolar
A. B.					
A. C.					
D. T.					
D. S.					
E. A.					
E. B.					
F. A.					
G. F.					
G. A.					
I. S.					
I. O.					
J. C.					
J. F.					
L. P.					
L. M.					
L. R.					
M. C.					
M. R.					
M. A.					
M. S.					
P. O.					

R. M.					
S. M.					
Y.					
S. F.					
V. L.					

	Adquirido		Em aquisição		Não adquirido
--	-----------	--	--------------	--	---------------

Anexo L. Gráficos dos objetivos gerais do 2.º CEB

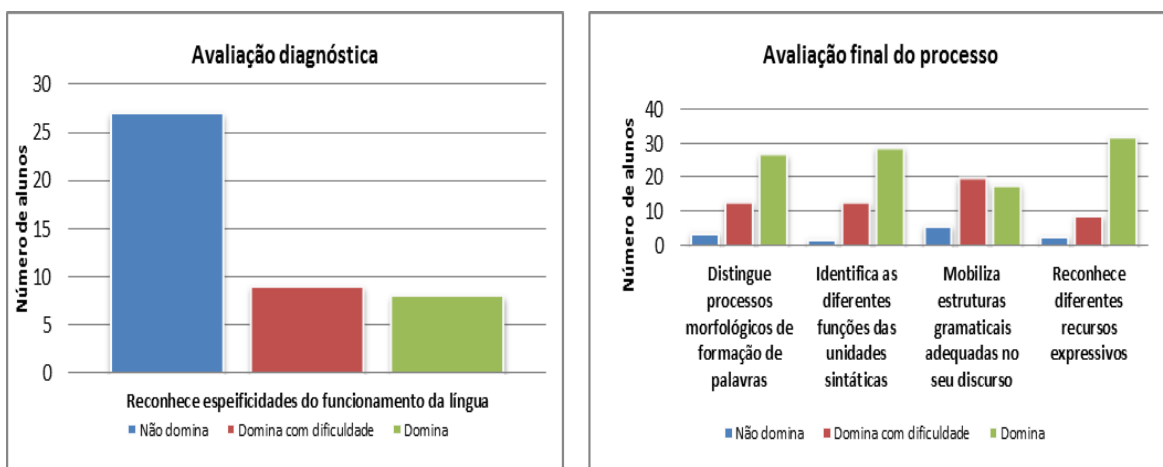


Figura L1 - Avaliação do objetivo "desenvolver o conhecimento explícito da língua". Dados recolhidos através da análise de conteúdo (produções dos alunos).

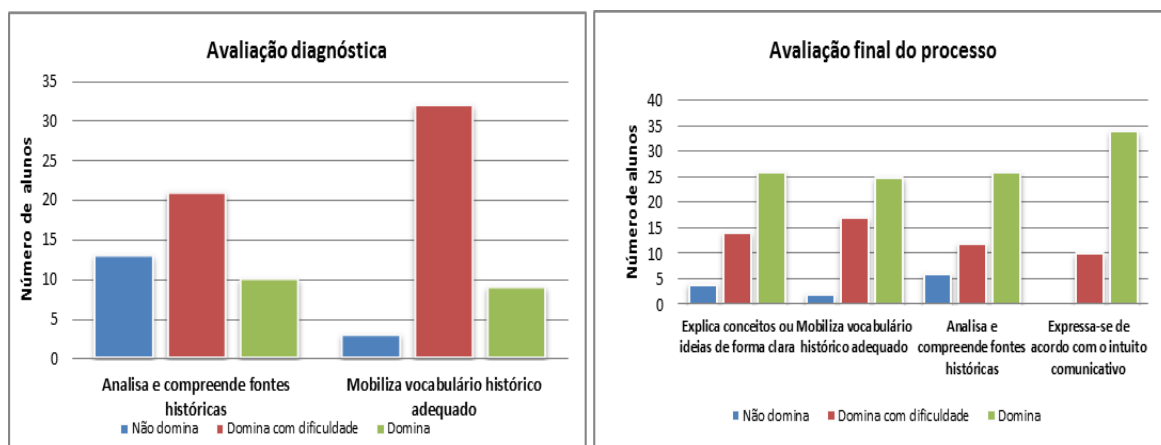


Figura L2 - Avaliação do objetivo "desenvolver a comunicação histórica". Dados recolhidos através da análise de conteúdo (produções dos alunos).

Anexo M. Entrevista à OC sobre o TEA

Entrevista à orientadora cooperante

1. Com que finalidades implementou o TEA na sua sala de aula?

Como forma de poder apoiar individualmente os meus alunos, partindo das suas particularidades. Podendo potenciar o seu nível de trabalho e desempenho, assim como responder às dificuldades sentidas por cada um da melhor forma, dando-lhes voz para mostrar como pensam o seu trabalho.

2. Que vantagens identifica nesta rotina diária para os alunos? E constrangimentos?

Vantagens – respeitar o ritmo e as necessidades de cada um dentro das diferentes áreas e conteúdos. Assim como o poderem trabalhar com os seus pares.

Constrangimentos – a facilidade com que se distraem e se perdem em conversas paralelas o que faz com que cheguem ao fim da semana sem o trabalho completo. Assim com pouco aproveitamento do tempo semanal.

3. E para o professor? Quais as suas maiores dificuldades na organização e gestão desta rotina?

A construção de materiais – sempre preparados a tempo e a horas e com diferentes níveis de dificuldade e com propostas variadas.

O ter em atenção as avaliações dos cadernos, de forma a ajudar os alunos a avançar e a melhorar o seu trabalho.

A gestão em sala de aula, estando o professor sentado com o aluno e tentar dedicar o seu tempo a esse apoio, mas em simultâneo ter de controlar a gestão do grupo e não permitir que dúvidas interrompam as parcerias.

4. Não receia que os alunos não sejam capazes de planificar o seu trabalho e de aproveitarem bem esse tempo para treinarem as competências que necessitam?

Claro que sim, e por isso é que acho fundamental a avaliação semanal para que percebam que há um controle direto do adulto no seu trabalho.

Os alunos também sabem que quando não realizam um bom trabalho durante 2 ou 3 semanas seguidas, que passam a ter trabalhos impostos/obrigatórios escolhidos por mim.

Funcionamos na base da confiança, dando-lhes a liberdade para gestão de tempo e trabalho, no entanto quando essa confiança não é respeitada o aluno passa a ter menos margem de manobra até que mostre/prove que merece voltar a ter autonomia.

5. Considera que o Tempo de Estudo Autónomo é uma boa estratégia para diferenciar o ensino em sala de aula? Porquê? Como?

Sim, essa é a razão pela qual desenvolvo esta estratégia de trabalho com a minha turma. Como já indiquei na pergunta 1, poder apoiar individualmente os meus alunos, partindo das suas particularidades, sejam elas pontos fortes ou dificuldades é fundamental. Sabemos que os alunos não têm todos o mesmo ritmo de trabalho, as mesmas dúvidas e a mesma forma de pensar. É necessário um tempo para que possa ouvir cada um e sentir cada um dentro dos conteúdos que estão ou foram desenvolvidos.

6. Considera que o Tempo de Estudo Autónomo é uma boa estratégia para implicar o aluno no seu próprio processo de aprendizagem?

Considero, porque ao ter de escolher autonomamente as atividades leva a que o aluno tenha de ganhar consciência das suas dificuldades (muitas vezes esta é a grande dificuldade apresentada) assim como dos conteúdos que estão a ser trabalhados. E ao ter de avaliar este trabalho a cada semana, obriga-os a refletir sobre o que fizeram, como fizeram e porque fizeram.

Na marcação de parcerias, ao ter de verbalizar a necessidade de apoio leva-o a identificar dificuldades, assim como a perceber no que domina melhor quando se propõe a ajudar os colegas.

7. Os seus alunos são capazes de identificar as suas dificuldades? O que fez para esta tomada de consciência por parte dos alunos?

Como em todas as turmas, há alunos que o fazem de forma muito reflexiva e consciente e há alunos que ainda não mostram capacidade de problematização.

Por isso, considero fundamental, para os ajudar, recorrer:

- Ao preenchimento de listas de verificação ao longo do ano letivo, para que saibam tudo o que podem trabalhar e em que cada aluno avalia o que domina ou não.
- A minha avaliação semanal, com sugestões concretas para melhorar o trabalho, assim como 1 sugestão (ou mais) de atividades que deve desenvolver na semana seguinte.
- Participação direta na marcação de parcerias à segunda feira (negociando-as com os alunos)

8. Os alunos são capazes de considerar a avaliação feita no Plano Individual de Trabalho da semana anterior, quando planificam a semana seguinte?

Há alunos que o fazem, assim como há alunos que ainda não o fazem. Os alunos menos reflexivos sobre o seu trabalho e a que apresentam avaliações menos descritivas, são aqueles que ainda recorrem pouco à ajuda indireta, ou seja, sem ser conversado com o adulto.

9. Considera necessário efetuar alterações no modo como pensou e implementou o TEA com a sua turma? Se sim, indique quais.

Desde que implementei o TEA com esta turma que já realizei diversas alterações. Ainda que haja pressupostos de trabalho com esta dinâmica, cada turma é uma turma, logo temos de utilizar estratégias de acordo com as características do grupo.

Ex:

- Tranquei algumas atividades para que só possam ser desenvolvidas 1 vez
- Tenho 3 tipos de planos diferentes
- Comecei a elaborar fichas para os ficheiros mais curtas, visto que passaram a copiar os enunciados
- Retirei a avaliação do caderno do colega, até que consigam avaliar o seu de forma completa

10. Faria do mesmo modo com outra turma? O que faria diferente? Porquê?

Neste grupo de trabalho o TEA não foi implementado por mim, visto que o desenvolvem desde o 1º ano, mas só são meus alunos desde o 3ºano. Por isso, muitas das alterações que realizei aos pressupostos deste trabalho visam colmatar falhas, que na minha opinião, foram cometidas ao longo do processo de trabalho e reflexão.

Tenho ideias muito claras de como implementaria este momento de trabalho num futuro 1º ano, como há o fiz, para que consiga alcançar os objetivos que acho fundamentais com este momento de trabalho.

No entanto, se voltar a substituir um grupo coma rotina instituída voltarei a fazer o que já fiz, ou seja, partir do trabalho realizado, da forma como os alunos se apropriaram do momento e ao longo do tempo o ir desconstruindo, em reflexão cooperada com o grupo.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo N. Questionário Inicial sobre o TEA

Questionário

Este questionário pretende ajudar-nos a compreender melhor o funcionamento do Tempo de Estudo Autónomo na turma. Para isso necessito que respondas a todas as questões com muita atenção e rigor.

- 1- Qual a disciplina que mais gostas? Coloca (X) na disciplina que mais gostas.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 2 - Qual a disciplina em que sentes menos dificuldades? Coloca um (X) na disciplina ou nas disciplinas em que sentes menos dificuldades.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 3- Qual a disciplina em que sentes mais dificuldades? Coloca um (X) na disciplina ou nas disciplinas em que sentes mais dificuldades.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 4- Durante o TEA costumamos trabalhar mais vezes individualmente, a pares ou com a ajuda da professora. Coloca (X) na opção que melhor representa a forma como trabalhas em TEA.

Individualmente	
Em pares	
Com o apoio da professora	

- 5- Responde às seguintes questões, assinalando com (X) a opção que melhor representa o que pensas acerca do TEA.

- a) O TEA ajuda-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Sim	Não

- b) Sentes que durante o TEA tens mais apoio da professora?

Sim	Não

- c) Realizas todas as atividades que colocas na tua planificação?

Sim	Não

- d) Qual o motivo mais comum para não realizares todas as atividades que planificas?

Dificuldade dos ficheiros	Falta de concentração	Desinteresse pelas atividades propostas	Barulho existente na sala de aula	Outro motivo

Se escolheste a opção (outro motivo) indica qual:

e) Quando inicias o teu TEA comesças por realizar as atividades que mais gostas?

Sim	Não

f) Consideras importante ter um momento semanal em que decides o que pretendes trabalhar?

Sim	Não

g) Quando planificas o trabalho do TEA, tens em atenção a autoavaliação que fizeste do trabalho proposto e desenvolvido (PIT) na semana anterior?

Sim	Não

6- Planificas as tuas atividades de acordo com:

Os teus gostos	
As tuas necessidades	

7- Escolhes os apoios dos colegas de acordo com:

A preparação dos colegas nas áreas em que necessitas de apoio	
Os colegas com quem mais gostas de trabalhar	

8- Consideras que deviam existir mais ficheiros em cada uma das áreas já existentes para trabalhar no TEA? Se respondeste sim, diz quais?

9- Consideras que deviam existir ficheiros de outras áreas para trabalhar no TEA? Se respondeste sim, diz quais?

10- Consideras que os ficheiros deveriam estar organizados de acordo com diferentes níveis de dificuldade? Se sim, porquê?

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo O. Questionário final sobre o TEA

Questionário

Este questionário pretende ajudar-nos a compreender melhor o funcionamento do Tempo de Estudo Autónomo na turma. Para isso necessito que respondas a todas as questões com muita atenção e rigor.

- 1- Qual a disciplina em que sentes menos dificuldades? Coloca um (X) na disciplina ou nas disciplinas em que sentes menos dificuldades.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 2- Qual a disciplina em que sentes mais dificuldades? Coloca um (X) na disciplina ou nas disciplinas em que sentes mais dificuldades.

	Português		Educação Física
	Artes plásticas		Matemática
	Estudo do Meio		Expressão Dramática
	Expressão Musical		Inglês

- 3- Responde às seguintes questões, assinalando com (X) a opção que melhor representa o que pensas acerca do TEA.

- a) O TEA ajuda-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Sim	Não

b) Sentes que durante o TEA tens mais apoio da professora?

Sim	Não

c) Qual o motivo mais comum para não realizares todas as atividades que planificas?

Dificuldade dos ficheiros	Falta de concentração	Desinteresse pelas atividades propostas	Barulho existente na sala de aula	Outro motivo

Se escolheste a opção (outro motivo) indica qual:

d) Quando inicias o teu TEA comesças por realizar as atividades em que tens mais dificuldades?

Sim	Não

e) Planificas as tuas atividades de acordo com:

Os teus gostos	
As tuas necessidades	

f) Consideras que nas ultimas semanas existiram melhorias no TEA? Se sim, diz quais?

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo P. Tipologia de planificação

Plano Individual de trabalho de _____ a _____

Atividades a desenvolver		Indicações de trabalho:
Língua Portuguesa	Escrita <input checked="" type="checkbox"/> Ficheiro de Textos Ficheiro de Ditado a pares Ficheiro de Ortografia Ficheiro de gramática Ficheiro de Leitura Funcional Treino de leitura	
Matemática	Ficheiro de Números e Operações <input checked="" type="checkbox"/> Ficheiro de O.T.D. Ficheiro de Geometria e medida Ficheiro de Problemas Inventar Problemas	
	Ficheiro de estratégias de cálculo <input checked="" type="checkbox"/>	
	Outros	
	Ficheiro Estudo do Meio Acabar trabalhos Trabalhar com a professora <input checked="" type="checkbox"/>	
	Auto-avaliação	

Neste trabalho não consegui acabar os trabalhos. Faltou-me a folha de números e operações número 22.

Critérios avaliação	
Preenchi o plano para toda a semana	<input checked="" type="checkbox"/>
Pintei tudo corretamente	<input checked="" type="checkbox"/>
Tenho o caderno organizado	<input checked="" type="checkbox"/>
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input checked="" type="checkbox"/>
Estive concentrado e em silêncio	<input checked="" type="checkbox"/>

Heteroavaliação - professora

... não pôde ter feito a folha dos ficheiros e indicações na avaliação. Tem de ser mais autónoma! A obra do plano?

Figura P1 - Exemplo de planificação sem autonomia. Fonte própria.

Plano Individual de Trabalho de

Atividades a desenvolver		Indicações de trabalho:	
Língua Portuguesa	Escrita	X	
	Ficheiro de Textos		
	Ficheiro de Ortografia		
	Ficheiro de gramática	X	
	Ficheiro de Leitura Funcional		
	Treino de leitura		
Matemática	Ficheiro de Números e Operações		
	Ficheiro de O.T.D.		
	Ficheiro de Geometria e medida	X	
	Ficheiro de Problemas		
	Inventar Problemas		
	Ficheiro de estratégias de cálculo		
Outros	Ficheiro Estudo do Meio		
	Acabar trabalhos		
	Trabalhar com a professora		

Auto avaliação	<p>Trabalhei bem porque escrevi corretamente e organizei.</p>
Heteroavaliação - professora	
<p>Atenção à data do plano. Continuar a escrever. Concordo com a tua avaliação.</p>	

Critérios avaliação	
Preenchi o plano para toda a semana	✓
Pinteí tudo corretamente	✓
Tenho o caderno organizado	✓
Trabalhei nas minhas dificuldades	✓
Estive concentrado e em silêncio	✓

PARA PINTAR →

Figura P2 - Exemplo de planificação parcialmente autónoma. Fonte própria.

Plano individual de trabalho de 18.10.2016 a 21.10.2016

Atividades a desenvolver				Trabalhei com:	
Língua Portuguesa	Escrita	x		Tnês	
	Ficheiro de Textos			↓	
	Ficheiro de Ditado a pares			matro quadrada	
	Ficheiro de Ortografia			↓	
	Ficheiro de gramática	x			
	Ficheiro de Leitura Funcional				
	Biblioteca		x		
	Treino de leitura				
Matemática	Ficheiro de Números e Operações	x	x	Tema do projeto:	
	Ficheiro de O.T.D.			O que fiz...	
	Ficheiro de Geometria e medida	x			
	Ficheiro de Problemas				
	Inventar Problemas				
	Ficheiro de estratégias de cálculo	x			
Outros	Ficheiro Estudo do Meio			CrITÉrios avaliação	
	Acabar trabalhos	x		Preenchi o plano para toda a semana	
	Trabalhar com a professora	x		Pinte! tudo corretamente	
	Trabalho de Projeto			Tenho o caderno organizado	
Auto avaliação	Trabalhei bem porque estive concentrada tive o caderno organizado trabalhei nas minhas dificuldades tentei acabar o trabalho mas tive que trabalhar com a Tnês			Trabalhei nas minhas dificuldades	
				Estive concentrado e em silêncio	
Heteroavaliação - professora				Proposta de trabalho	
Foi muito concentrado com a tua aplicação. Atenção que nas estratégias de cálculo 210, 100, 1000 em decimais e a vírgula que usas.				Repetir o ficheiro estratégias de cálculo.	
rever					

Figura P3 - Exemplo de planificação autónoma. Fonte própria.

Anexo Q. Autorização dos encarregados de Educação

Pedido de Autorização

O meu nome é Filipa Amaral e no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, estou a elaborar uma investigação, no sentido de compreender de que forma a rotina de Tempo de Estudo Autónomo contribui para implicar o aluno no seu próprio processo de aprendizagem. Trata-se de uma investigação que possibilitará alargar conhecimentos no âmbito da educação, relativamente ao tema desenvolvido. Nesse sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, autorizando que o seu educando participe neste trabalho de investigação.

Eu, _____
autorizo/ não autorizo o meu educando _____
_____ a participar no trabalho de investigação anteriormente
descrito, no âmbito da elaboração de uma Dissertação de Mestrado sobre o contributo
do TEA na implicação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

O (a) Encarregado(a) de Educação: _____

Data: ____/____/____

Anexo R. Dados da investigação em tabelas

Tabela R1

Grelha de registo de atividades realizadas por atividades planificadas

Atividades planificadas/Atividades realizadas								
Alunos	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana	6ª Semana	7ª Semana	8ª Semana
C	6/7	5/5	6/6	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5
C	5/5	5/6	6/7	4/4	4/4	5/5	8/9	6/6
M	4/4	4/7	4/4	5/5	2/3	8/8	7/8	4/6
A	5/6	8/9	3/7	6/7	4/4	8/8	5/5	4/7
V	4/6	3/3	3/4	2/4	2/2	5/5	5/7	7/8
J	3/5	2/4	2/3	3/3	3/3	5/5	5/5	4/4
C	2/5	3/3	2/3	3/4	1/3	5/5	4/5	4/5
F	5/6	6/6	7/7	6/6	4/5	8/8	4/6	11/11
M	2/4	1/3	1/3	1/3	1/3	3/4	3/4	2/3

Tabela R2

Atividades realizadas / atividades planificadas

Alunos	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana	6ª Semana	7ª Semana	8ª Semana
C	86%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
C	100%	83%	86%	100%	100%	100%	89%	100%
M	100%	57%	100%	100%	67%	100%	88%	67%
A	83%	89%	43%	86%	100%	100%	100%	57%
V	67%	100%	75%	50%	100%	100%	71%	88%
J	60%	50%	67%	100%	100%	100%	100%	100%
C	40%	100%	67%	75%	33%	100%	80%	80%
F	83%	100%	100%	100%	80%	100%	67%	100%
S	50%	33%	33%	33%	33%	75%	75%	67%
Total	74%	79%	74%	83%	79%	97%	85%	84%

Tabela R3

Grelha de registo de atividades planificadas por necessidade relativamente ao total de atividades planificadas

Atividades planificadas por necessidade/Atividades planificadas								
Alunos	7/11	14/11	21/11	28/11	5/12	12/12	9/1	16/1
C	6/7	5/5	6/6	4/5	4/5	5/5	4/5	5/5
C	4/5	4/6	7/7	4/4	4/4	3/5	8/9	6/6
M	4/4	6/7	3/4	5/5	3/3	6/8	8/8	6/6
A	6/6	9/9	7/7	7/7	4/4	7/8	4/5	7/7
V	6/6	3/3	4/4	4/4	4/4	5/5	6/7	8/8
J	5/5	4/4	3/3	3/3	2/3	5/5	4/5	4/4
C	5/5	3/3	3/3	4/4	3/3	5/5	5/5	5/5
F	6/6	6/6	7/7	6/6	5/5	8/8	6/6	11/11
M	4/4	3/3	3/3	3/3	3/3	4/4	4/4	3/3

Tabela R4

Atividades planificadas por necessidade versus total de atividades planificadas

Alunos	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana	6ª Semana	7ª Semana	8ª Semana
C	86%	100%	100%	80%	80%	100%	80%	100%
C	80%	67%	100%	100%	100%	60%	89%	100%
M	100%	86%	75%	100%	100%	75%	100%	100%
A	100%	100%	100%	100%	100%	88%	80%	100%
V	100%	100%	100%	100%	100%	100%	86%	100%
J	100%	100%	100%	100%	67%	100%	80%	100%
C	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
F	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
M	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total	96%	95%	97%	98%	94%	91%	91%	100%

Tabela R5

Grelha de registo de atividades planificadas por interesse relativamente ao total de atividades planificadas

Atividades planificadas por interesse/Total de atividades planificadas								
Alunos	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana	6ª semana	7ª semana	8ª semana
C	1/7	0/5	0/6	1/5	1/5	0/5	1/5	0/5
C	1/5	2/6	0/7	0/4	0/4	2/5	1/9	0/6
M	0/4	1/7	1/4	0/5	0/3	2/8	0/8	0/6
A	0/6	0/9	0/7	0/7	0/4	1/8	1/5	0/7
V	0/6	0/3	0/4	0/4	0/4	0/5	1/7	0/8
J	0/5	0/4	0/3	0/3	1/3	0/5	1/5	0/4
C	0/5	0/3	0/3	0/4	0/3	0/5	0/5	0/5
F	0/6	0/6	0/7	0/6	0/5	0/8	0/6	0/11
M	0/4	0/3	0/3	0/3	0/3	0/4	0/4	0/3

Tabela R6

Atividades planificadas por interesse versus total de atividades planificadas

Alunos	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana	6ª Semana	7ª Semana	8ª Semana
C	14%	0%	0%	20%	20%	0%	20%	0%
C	20%	33%	0%	0%	0%	40%	11%	0%
M	0%	14%	25%	0%	0%	25%	0%	0%
A	0%	0%	0%	0%	0%	12%	20%	0%
V	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	0%
J	0%	0%	0%	0%	33%	0%	20%	0%
C	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
F	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
M	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	4%	5%	3%	2%	6%	9%	9%	0%

Tabela R7

Integração do feedback do professor na planificação do trabalho individual

Alunos	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana	6ª semana	7ª semana
C	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
C	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
M	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
V	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
J	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
C	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
F	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
M	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Total	7/9	7/9	5/9	6/9	8/9	8/9	8/9
	78%	78%	56%	67%	89%	89%	89%

Anexo S. Respostas dadas pelos alunos ao questionário inicial e final



Figura S1 – Gestão das atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário inicial).

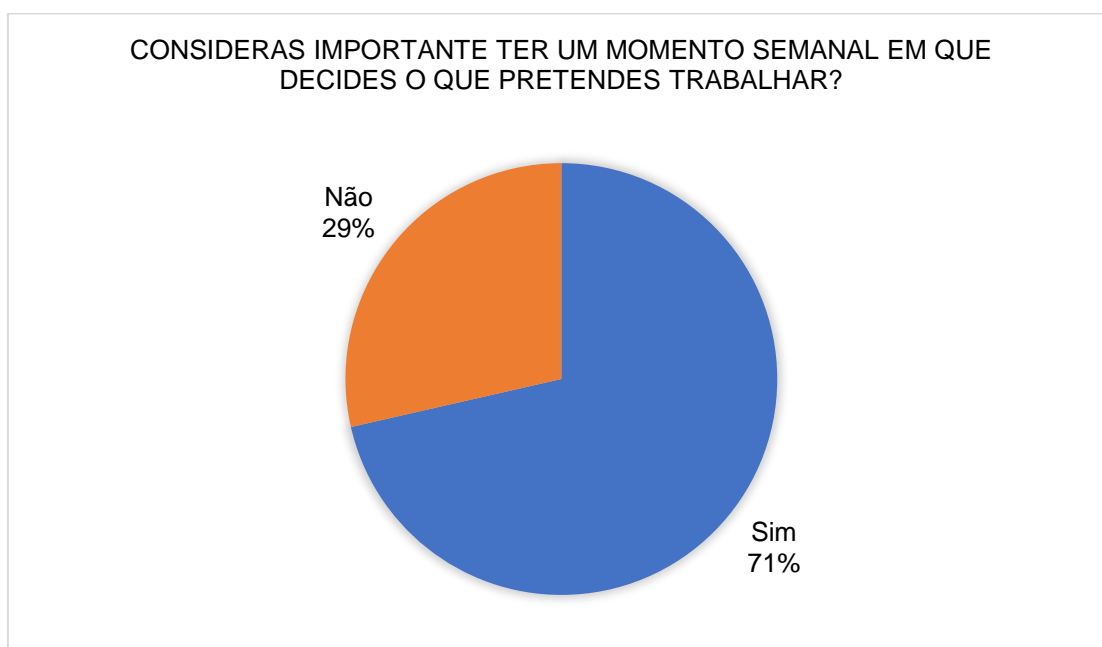


Figura S2 – Opinião dos alunos acerca da importância do TEA. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário inicial).

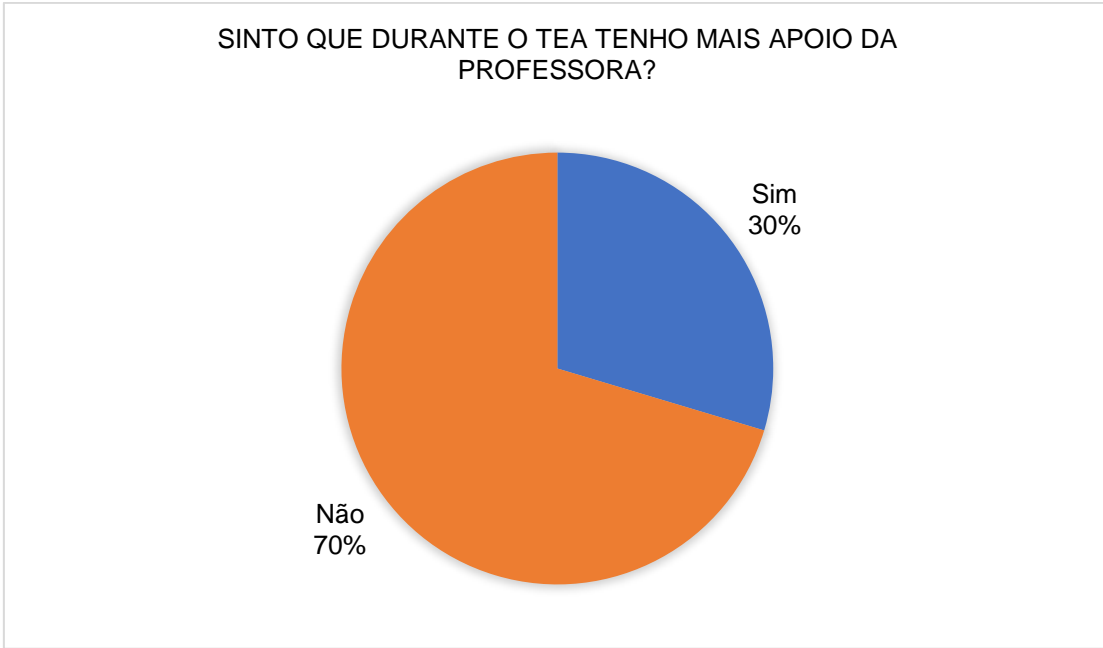


Figura S3 – Opinião dos alunos acerca do apoio da professora durante o TEA. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário inicial).

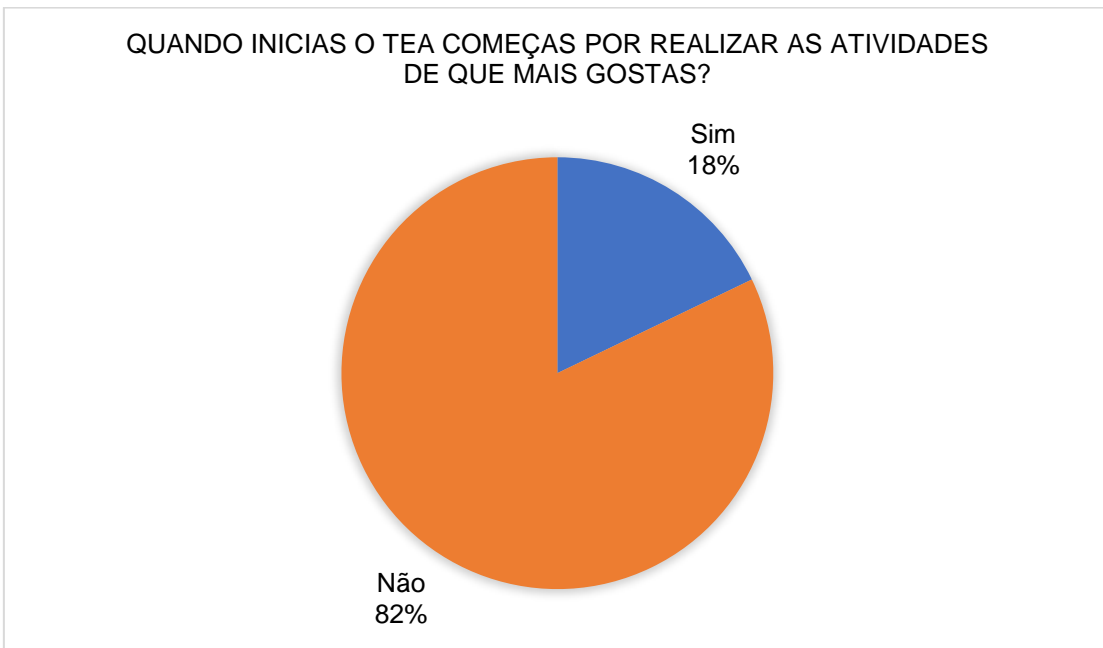


Figura S4 – Gestão das atividades realizadas no TEA por parte dos alunos. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário inicial).

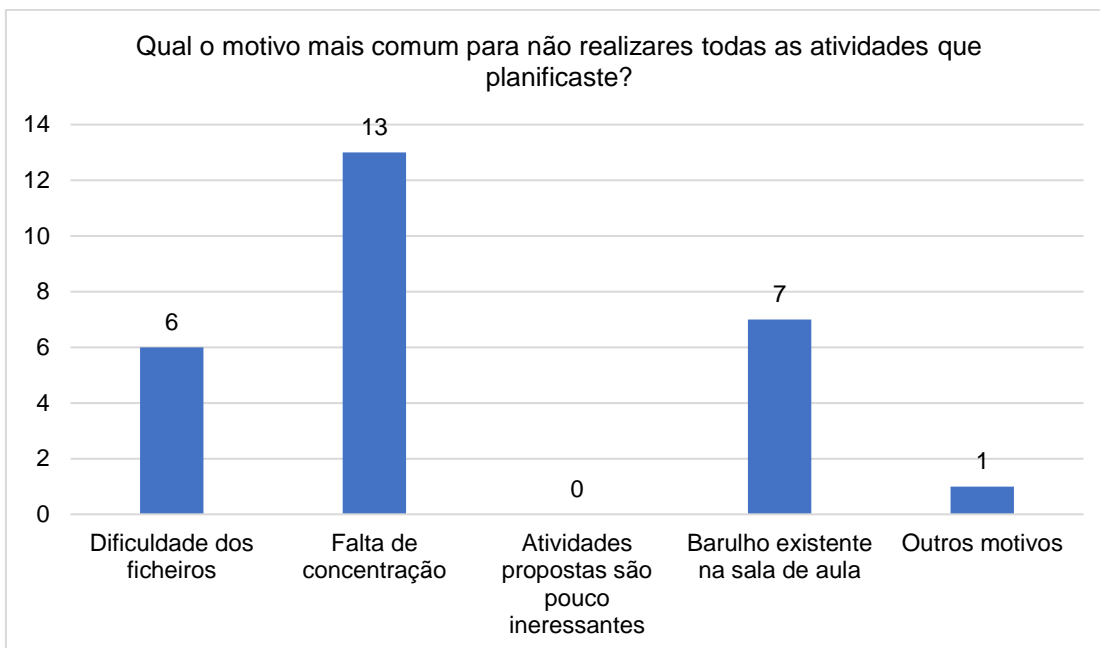


Figura S5 – Motivos mais frequentes para os alunos não realizarem as atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário inicial).

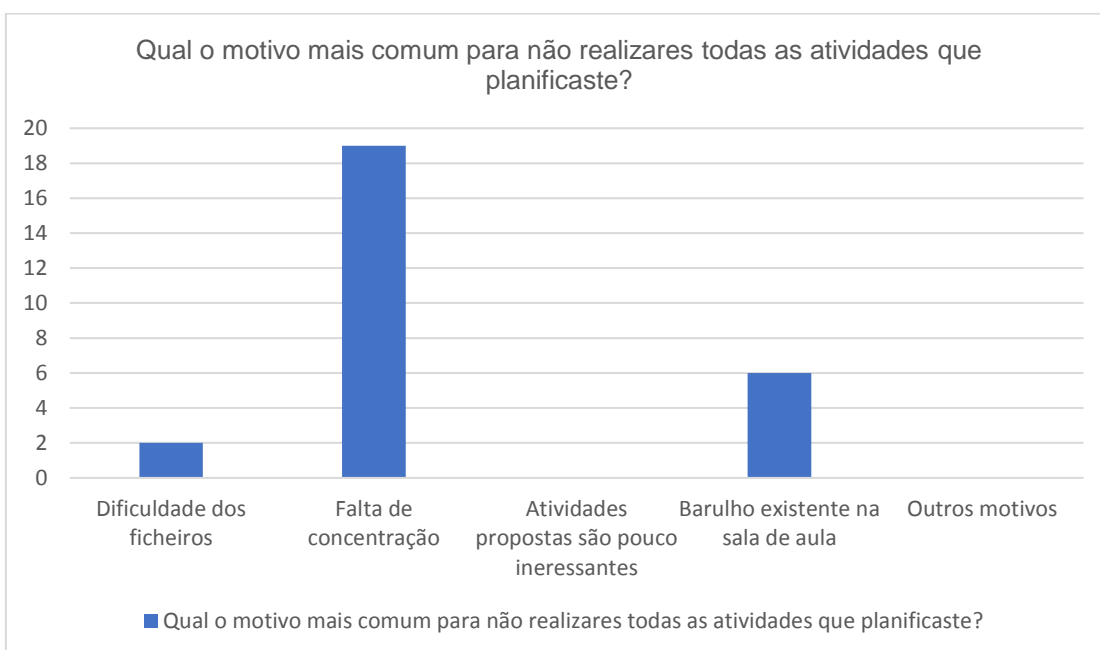


Figura S6 – Motivos mais comuns para os alunos não realizarem as atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário final).

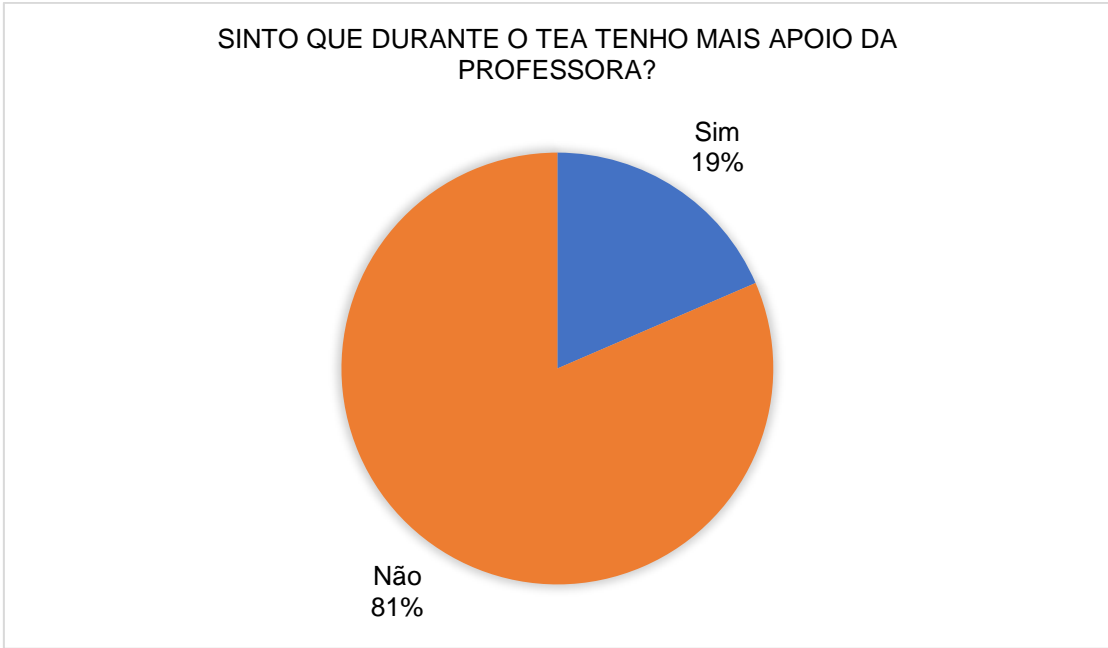


Figura S7 – Opinião dos alunos acerca do apoio da professora durante o TEA. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário final).

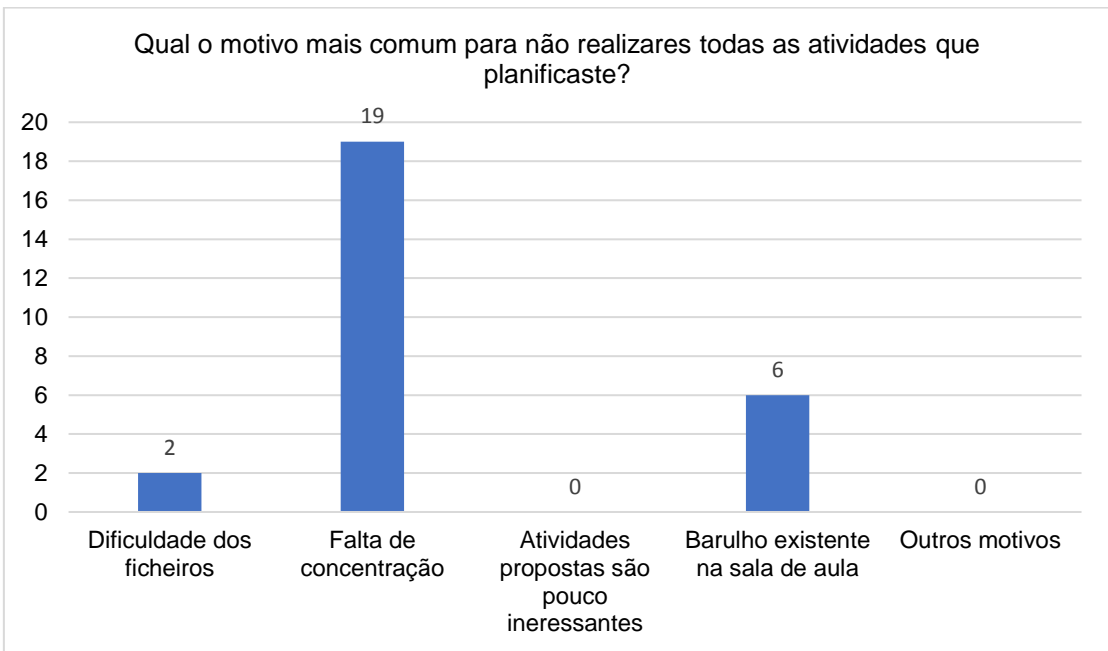


Figura S8 – Motivo mais comum para os alunos não realizarem as atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário final).

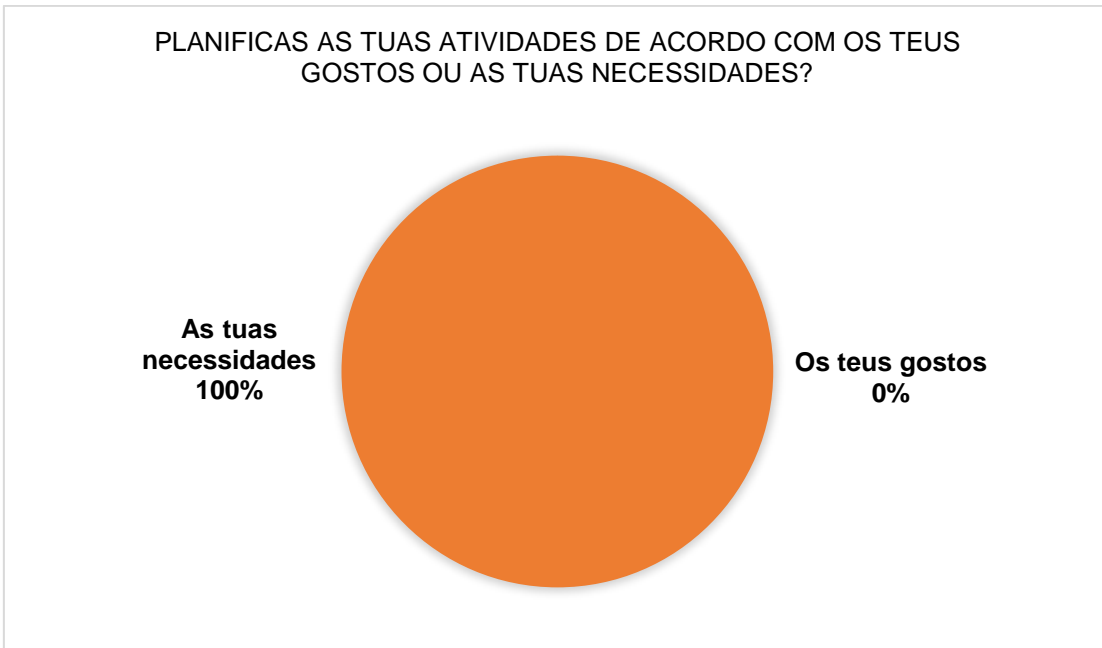


Figura S9 – Gestão das atividades planificadas. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário final).

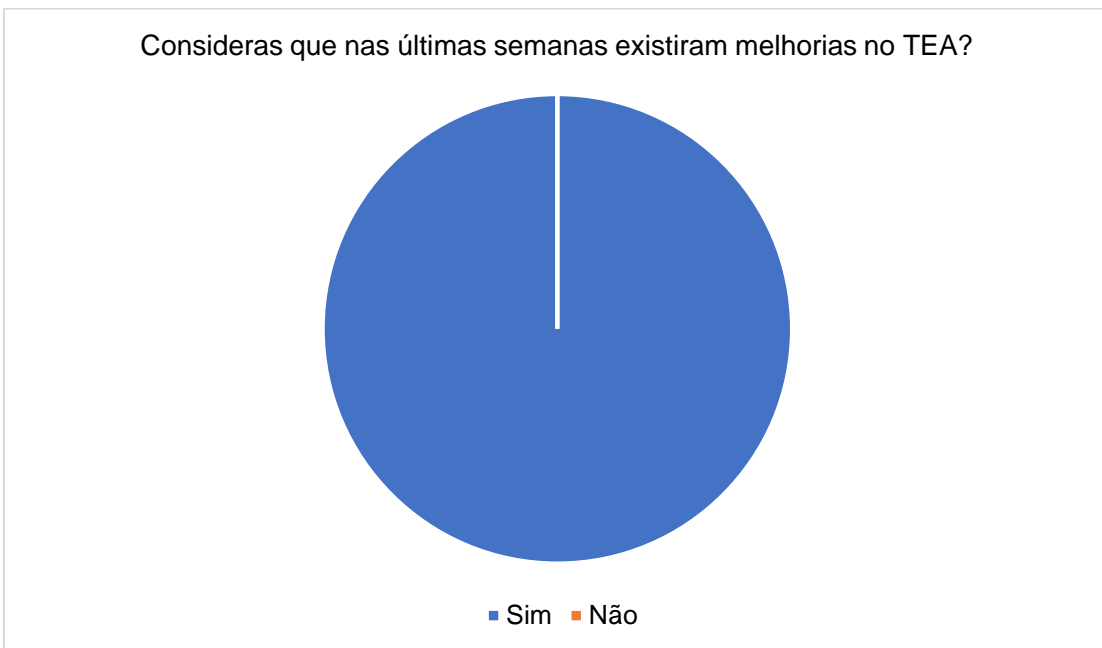


Figura S10 – Opinião dos alunos acerca das melhorias no TEA. Dados recolhidos através da análise de conteúdo (questionário final).