



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Perspetivas de
Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos
Trabalhos para Casa**

Ana Rita Lopes dos Santos

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

2015



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Perspetivas de
Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos
Trabalhos para Casa**

Ana Rita Lopes dos Santos

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

Orientadora: Prof. Doutora Conceição Figueira

2015

AGRADECIMENTOS

Virada mais uma página da minha formação acadêmica, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me apoiaram e acompanharam durante todo este percurso.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Conceição Figueira que demonstrou uma total disponibilidade para me ouvir, aconselhar e corrigir o meu trabalho, sempre com uma palavra de apoio e coragem nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A todas as pessoas envolvidas neste estudo: professores, encarregados de educação e alunos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha colega e amiga Ana Rosado pela sua amizade e todo o apoio e incentivo prestados durante todo o percurso.

A todos os meus amigos e familiares por todas as palavras de força.

Finalmente, um agradecimento muito especial às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais por toda a força e motivação transmitidas em todos os momentos. À minha irmã por todo o apoio, ajuda, palavras de coragem e incentivo e, também, pela sua presença ao longo de todos os momentos vividos. Ao meu namorado pela sua ajuda constante e motivação que me foi transmitindo, assim como toda a sua compreensão e carinho.

A todos, um enorme obrigado.

RESUMO

O presente relatório desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico tem como principal objetivo a análise e reflexão de toda a intervenção pedagógica. Deste modo, e, centrando-se na prática de 1.º ciclo, este documento descreve de forma reflexiva todos os processos de aprendizagem realizados durante 10 semanas desde a avaliação diagnóstica, através da qual se definiram os objetivos gerais de intervenção, a prática educativa e a avaliação final relativa a todo este processo. A intervenção educativa decorreu numa instituição pertencente à rede pública de escolas, situada na área de Lisboa.

No contexto da Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se uma investigação relacionada com o tema: Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos para Casa, com a finalidade de estudar as perceções que estes atores sociais têm acerca dos TPC.

Tendo em conta o objeto de estudo recorreu-se a uma metodologia de natureza mista com recurso a uma abordagem qualitativa e quantitativa. Para a concretização deste estudo foram recolhidos dados no contexto da prática de ensino, solicitando-se para tal a participação de professores, pais e alunos. Para analisar os dados obtidos através da aplicação de questionários recorreu-se ao programa SPSS, possibilitando o estabelecimento de relações entre as perspetivas dos vários intervenientes do estudo. O presente estudo assume um caráter exploratório.

A análise dos dados permitem considerar que os TPC fazem parte das rotinas dos alunos e das suas famílias, que se envolvem na realização das tarefas propostas pelos professores para TPC. Os professores indicam que a principal função dos TPC é a de contribuir para a consolidação das aprendizagens e desenvolver competências de autonomia e responsabilidade. Ao contrário do que muitos autores defendem, os alunos deste estudo referem que os TPC não prejudicam o tempo disponível para a prática de outras atividades.

Palavras-chave: Trabalhos para Casa, 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprendizagem, relação escola-família.

ABSTRACT

The present report was developed within the Teaching Practice Supervised II of the second year of the Masters degree in Education of the 1st and 2nd cycle of basic education has the main objective the analysis and reflection of all pedagogical intervention. In this way and by focusing on the practice of 1st cycle, this document describes in a reflective form all learning processes performed during ten weeks since the diagnostic evaluation, through which defined the general objectives of intervention, educational practice and the final evaluation for this whole process. The educational intervention took place in an institution belonging to the public network of schools, located in the Lisbon area.

In the context of Supervised Teaching Practice it was developed an investigation related to the topic: Perspectives of Teachers, Parents, and Students on the Practice of Homework, in order to study the perceptions that these social actors have about the homework.

Having regard to the subject matter it was resorted to a mixed nature methodology with recourse to a qualitative and quantitative approach. To achieve this study, were collected data in the context of teaching practice, requesting to such, the participation of teachers, parents and students. To analyse the data obtained through the questionnaires, resorted to the SPSS program, enabling the establishment of relations between the perspectives of the various participants of the study. The present study takes an exploratory character.

The data analysis permit the inference that the homework are part of the routines of the students and their families, who are involved in carrying out the tasks proposed by teachers to homework. Teachers indicate that the main function of the homework is to contribute to the consolidation of learning and developing autonomy and responsibility skills. Contrary to what many authors defend, students of this study indicate that the homework do not prejudice the time available to practice other activities.

Keywords: Homework, 1st Cycle of Basic Education, Learning, School-family relationship

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	3
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II.....	3
2.2. Estudo: Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos para Casa.....	6
3. Caracterização do Contexto Socioeducativo	8
3.1. O Meio Local.....	8
3.2. A Escola.....	8
3.3. A Sala de Aula.....	10
3.4. A Ação do Professor.....	11
3.4.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica...11	
3.4.2. Gestão dos Tempos, Conteúdos, Materiais e Espaços de Aprendizagem .12	
3.4.3. Estruturação da Aprendizagem e Diferenciação do Trabalho Pedagógico	13
3.4.4. Sistema de Avaliação/Regulação do Trabalho de Aprendizagem.....	13
3.5. A Turma.....	14
3.5.1. Avaliação Diagnóstica dos Alunos.....	14
3.5.1.1. Competências Sociais	15
3.5.1.2. Língua Portuguesa	15
3.5.1.3. Matemática	16
3.5.1.4. Estudo do Meio.....	16
3.5.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motora	17
4. Fundamentação da Problemática e Objetivos de Intervenção e do Tema Objeto de Estudo	17
4.1. Identificação de Potencialidades e Fragilidades da Turma	17
4.2. Definição dos Objetivos Gerais de Intervenção	19
4.3. Problematização do Tema Objeto de Estudo.....	19
4.4. Identificação das Questões e Objetivos de Investigação	20

4.5. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção.....	21
4.6. Fundamentação dos Objetivos do Estudo.....	25
4.6.1. Estudos Realizados no Contexto da Temática.....	25
4.6.2. O que se Entende por TPC	26
4.6.3. Vantagens e Desvantagens dos TPC	28
4.6.4. O Envolvimento Parental.....	30
5. Fundamentação do Processo de Intervenção	33
5.1. Princípios Orientadores do Plano de Ação	33
5.2. Estratégias Globais de Intervenção e Articulação com as Áreas Curriculares...38	
6. Análise dos Resultados	39
6.1. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	39
6.1.1. Competências Sociais	40
6.1.2. Língua Portuguesa	41
6.1.3. Matemática	43
6.1.4. Estudo do Meio.....	44
6.2. Avaliação dos Objetivos Gerais de Intervenção.....	44
6.3. Apresentação dos Resultados do Estudo	46
6.4. Discussão dos Resultados.....	49
6.5. Conclusões.....	51
7. Conclusões Finais	52
Referências	55
Anexos.....	58
Anexo A – Autorização para participação no estudo de investigação	59
Anexo B – Questionário para os alunos	60
Anexo C – Questionário para os professores	64
Anexo D – Questionário para os pais	68
Anexo E – Organização do espaço de sala de aula.....	71
Anexo F – Disposição das mesas	73
Anexo G – Exemplo da agenda semanal	75
Anexo H – Modelo do PIT	76

Anexo I – Avaliação das fichas de avaliação do 2.º período	77
Anexo J – Avaliação diagnóstica das Competências Sociais	78
Anexo K – Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa	80
Anexo L – Avaliação diagnóstica de Matemática	82
Anexo M – Planificação de Língua Portuguesa que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos	84
Anexo N – Planificação de Língua Portuguesa que fomenta o trabalho individual	86
Anexo O – Planificação de Língua Portuguesa que fomenta o trabalho em grupo.....	89
Anexo P – Imagens de uma atividade com recurso a materiais diversificados.....	91
Anexo Q – Planificação de Matemática que fomenta a comunicação e partilha de conhecimentos	92
Anexo R – Imagens de uma atividade de comunicação e partilha de conhecimentos	94
Anexo S – Exemplo do diário de turma preenchido pelos alunos.....	95
Anexo T – Horário praticado pela docente cooperante	96
Anexo U – Exemplo de elementos de pilotagem do trabalho	97
Anexo V – PIT preenchido pelos alunos	99
Anexo W – Contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais.....	100
Anexo X – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos nas Competências Sociais	102
Anexo Y – Gráfico dos resultados das Competências Sociais por domínios.....	104
Anexo Z – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Língua Portuguesa	105
Anexo AA – Gráfico dos resultados de Língua Portuguesa por competências.....	108
Anexo AB – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Matemática	110
Anexo AC – Gráficos dos resultados de Matemática por domínios.....	113
Anexo AD – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do Meio	114
Anexo AE – Gráfico dos resultados de Estudo do Meio por competências.....	115

Anexo AF – Objetivos específicos e indicadores que contribuem para a concretização dos objetivos gerais	116
Anexo AG – Resultados da avaliação dos objetivos gerais	119
Anexo AH – Gráficos dos resultados por objetivos geral	121
Anexo AI – Análise de frequências em SPSS	122
Anexo AJ – Correlação entre a frequência semanal de TPC e o ano de escolaridade	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades da Turma	18
Tabela 2. Instrumentos de Regulação, Pilotagem e Avaliação do Trabalho	37
Tabela 3. Estratégias Globais de Intervenção para os Objetivos Gerais	38

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
EE	Encarregado de Educação
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento de Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PEI	Projeto Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
RI	Regulamento Interno
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPC	Trabalhos para casa

1. INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta foi elaborado no contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de mestre.

A PESII decorreu em contexto de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), contudo este relatório final centra-se na prática que decorreu no 1.º CEB, a qual foi desenvolvida numa turma de 1.º ano numa instituição escolar situada na freguesia de Benfica. A intervenção pedagógica realizou-se ao longo de um período de 7 semanas, compreendido entre 14 de abril e 29 de maio de 2015.

Para além de apresentar uma reflexão acerca de todo o percurso formativo experienciado ao longo do período de estágio, este documento apresentará, também, um estudo, com características semelhantes às da metodologia de investigação-ação, intitulado *Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos para Casa* realizado no contexto da prática do 1.ºCEB. Para a realização do estudo foi necessária a recolha de dados, que decorreu no contexto de estágio do 1.º CEB. Neste relatório será descrita a problemática, assim como todos os processos inerentes ao desenvolvimento do estudo.

Deste modo, e como forma de proporcionar uma melhor leitura, o documento encontra-se organizado em sete capítulos. No segundo capítulo é apresentada uma descrição da metodologia adotada no contexto da prática educativa, assim como para a realização da investigação, focando as opções tomadas, bem como todo o procedimento relacionado com a recolha e tratamento de dados.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, no qual decorreu a prática educativa. Neste âmbito caracteriza-se o meio envolvente, a escola e a turma e, fruto de uma descrição mais pormenorizada, são igualmente caracterizados aspetos referentes aos princípios orientadores da ação pedagógica e avaliação, à gestão e organização dos tempos, espaços, conteúdos e materiais e, ainda, aspetos relativos à avaliação diagnóstica dos alunos.

O quarto capítulo, relacionando-se com o anterior e apoiando-se na avaliação diagnóstica realizada, apresenta as potencialidades e fragilidades da turma e

consequente problemática. Decorrente da problemática identificada define-se os objetivos gerais de intervenção, devidamente fundamentados através de uma revisão de literatura. É, também, neste capítulo que se apresenta a problematização do tema objetivo de estudo, identificando questões e definindo o objetivo da investigação. A revisão de literatura sobre os Trabalho para Casa (TPC) integrará este capítulo, como forma de fundamentar e sustentar a investigação realizada.

O quinto capítulo apresenta a fundamentação do processo de intervenção educativa. Neste capítulo são apresentados os princípios pedagógicos orientadores da intervenção, as estratégias globais da mesma e o contributo das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos gerais delineados no Plano de Intervenção (PI).

O capítulo seguinte, o sexto, debruça-se sobre a análise dos resultados da avaliação, quer das aprendizagens dos alunos, quer dos objetivos gerais definidos no PI elaborado antes da prática educativa. Este capítulo está, ainda, reservado para a apresentação dos resultados da investigação, a discussão desses mesmos resultados, mobilizando opiniões de outros autores e, por fim, as conclusões decorrentes do estudo realizado.

No sétimo e último capítulo apresenta-se uma reflexão sobre toda a prática pedagógica, relatando constrangimentos e modos de os ultrapassar, ao mesmo tempo que se refere as aprendizagens realizadas para o desempenho da profissão docente.

Com este relatório retratar-se-á uma experiência bastante enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. Exprime o culminar de um ciclo que tantas experiências e aprendizagens proporcionou, permitindo o início de uma nova etapa. Desta forma, espera-se que o presente documento apresente coesão e coerência que permita transmitir a outros o percurso formativo realizado durante a PESII.

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

No presente capítulo apresentar-se-á a metodologia e os processos metodológicos adotados durante o desenvolvimento da PES II, assim como do estudo sobre os TPC. Desta forma, e como se dará conta de dois processos, dividiu-se este capítulo em dois subcapítulos. No primeiro será apresentado o trabalho realizado no contexto da PES II e no segundo o trabalho relacionado com o estudo desenvolvido no mesmo contexto de estágio.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II

Tendo em conta as atividades desenvolvidas no âmbito das PES II a metodologia mais adequada foi a de natureza qualitativa interpretativa, próxima dos pressupostos da metodologia de investigação-ação.

A investigação-ação é, de acordo com Watts (1985) citado por Coutinho (2013), “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (p. 363). Esta metodologia, em contexto de ensino-aprendizagem, pode, também, ser entendida como uma forma de intervir melhorando a própria prática e consequentemente o ensino. Para ensinar é fundamental aliar a teoria à prática, o mesmo acontece com a investigação-ação, pois esta “constitui-se como um verdadeiro ciclo espiral em que teoria e prática se mesclam e interligam permanentemente.” (Bravo, 1992, citado por Coutinho, 2013, p. 366). Tal como o nome indica, esta metodologia apresenta duas dimensões: a ação e a investigação. Segundo Sousa & Baptista (2011) a ação permite “obter mudança numa comunidade ou organização ou programa [e a investigação surge] no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.” (p. 65).

O presente relatório relata a prática do 1.º CEB, cujo contexto se refere a uma escola pública situada em Lisboa. O desenvolvimento da PES II neste contexto teve como objetivo primordial realizar experiências educativas no contexto da profissão. Neste sentido, o Plano de Intervenção revelou-se indispensável na identificação de

potencialidades e fragilidades que possibilitassem uma intervenção educativa conscientemente planejada e de acordo com as necessidades e ritmos dos alunos, numa perspectiva de adequação e de melhoramento. É nesta ótica que se pode afirmar que os pressupostos metodológicos adotados se aproximam da metodologia de investigação-ação.

Quanto às técnicas de recolha e tratamento de dados, no âmbito da intervenção, estas foram diversas, em conformidade com as características do previsto para esta unidade curricular, designadamente: i) observação para caracterização do contexto socioeducativo e elaboração do PI; ii) intervenção pedagógica; e iii) avaliação.

Na primeira fase utilizou-se como técnica de recolha de dados a pesquisa documental, recorrendo a documentos orientadores e regulamentadores do Agrupamento de Escolas, nomeadamente o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e o Regulamento Interno (RI), assim como a alguns processos de alunos, de modo a conhecer melhor o percurso dos mesmos. Segundo Coutinho (2013) a pesquisa e leitura de documentos escritos constituem-se como uma boa fonte de informação. A par desta técnica utilizaram-se outras técnicas de recolha de dados como a observação participante e conversas informais com a professora cooperante. A observação participante desenvolve-se no “contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interação” (Adler & Adler, 1994, citados por Aires, 2011, p. 25). Para além de terem sido recolhidos dados que nos permitam fazer uma caracterização do contexto, foi, também, necessário realizar uma avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos, a ponto de se perceber quais as potencialidades e fragilidades da turma ao nível dos conteúdos das áreas do currículo e, ainda, das competências sociais. Para tal, foram selecionados indicadores de avaliação que, posteriormente, foram organizados em grelhas de avaliação, instrumento de registo privilegiado no processo. Os indicadores de avaliação foram definidos para as competências sociais e para cada uma das áreas do currículo, excetuando a área curricular de Estudo do Meio, uma vez que no decorrer das duas semanas de observação a professora não desenvolveu atividades nesse âmbito.

Os instrumentos criados com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica foram preenchidos com base na observação das produções e participação dos alunos,

assim como nas fichas de avaliação do 2.º período. Trata-se de uma observação participante, uma vez que os dados foram recolhidos através do trabalho realizado com os intervenientes. Este tipo de observação permitiu com que enveredássemos por uma investigação qualitativa, pois esta “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes . . . [permitindo que o investigador desenvolva] conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Ainda na ótica das mesmas autoras, este tipo de investigação “é indutivo e descritivo” (p. 56). Acompanhar todo o processo que deu origem aos resultados permitiu tirar conclusões mais precisas, não só ao nível dos resultados finais como, também, ao nível das estratégias e técnicas de resolução utilizadas pelos alunos.

Conforme descrito acima, os dados recolhidos foram registados nas grelhas criadas assente em critérios cromáticos, divididos por quatro pontos, e de acordo com a frequência com que o comportamento ocorria. Para tal, a cor azul corresponde a “sempre/sim”, se o comportamento se verificasse sempre; a cor verde corresponde a “muitas vezes”, se o comportamento se observasse na maioria das vezes; a cor amarela corresponde a “raramente”, se o comportamento se verificasse um número reduzido de vezes; e a cor vermelha para “nunca/não”, se o comportamento nunca se observasse. Por vezes alguns indicadores estabelecidos não foram observados, desta forma consta nas grelhas de avaliação diagnóstica com a cor cinzenta, correspondendo à legenda “não observado”. Para uma melhor organização e, também, leitura e interpretação, as grelhas encontram-se divididas por domínios, tal como está estipulado nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, a grelha da área curricular de Língua Portuguesa encontra-se dividida em cinco competências, nomeadamente, Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (CEL); a grelha respeitante à área curricular de Matemática em três domínios: i) Números e Operações, ii) Geometria e Medida e iii) Organização e Tratamento de Dados. No que respeita às Competências Sociais a grelha foi dividida em cinco tópicos: cumprimento das regras de sala de aula, trabalho cooperativo, responsabilidade, participação e respeito pelo outro. Após esta recolha de dados e consequente tratamento elaborou-se o PI que orientou toda a intervenção pedagógica.

Numa segunda fase decorreu a intervenção educativa, sustentada no PI. Esta fase caracteriza-se pela ação propriamente dita, pois após a investigação procura-se “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores.” (Simões, 1990, citado por Coutinho, 2013, p. 366). Durante esta fase foram realizadas grelhas de avaliação que permitiam registar a avaliação de acordo com indicadores relacionados com os objetivos gerais do PI e com os objetivos específicos propostos para as atividades planificadas, a fim de se avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, enquanto técnicas de recolha de dados foram utilizadas a observação participante (comportamentos dos alunos) e a análise das produções dos alunos.

A terceira fase diz respeito à organização e compilação de todos os produtos e materiais para uma posterior análise e avaliação. Nesta última fase analisou-se o *corpus* do trabalho, onde constará a avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como a avaliação dos objetivos gerais de intervenção.

2.2. Estudo: Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos para Casa

Partindo de uma curiosidade e interesse próprios surgiu a vontade de realizar uma investigação sobre os TPC, de modo a compreender as perspetivas de pais, professores e alunos sobre a prática dos mesmos.

Tendo em conta o objeto de estudo, assim como o seu principal objetivo, recorreu-se a uma metodologia mista com recurso à abordagem quantitativa e qualitativa. Este tipo de abordagem metodológica “permite tornar o processo de investigação mais consistente e sólido.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 63). Nesta investigação foram recolhidas informações através da aplicação de inquéritos por questionário do tipo misto. O questionário inclui, maioritariamente, questões de resposta fechada, tanto de escolha múltipla como de resposta dicotómica de sim ou não. A par destas questões de resposta fechada surgem algumas de resposta aberta para que pais, professores e alunos se possam expressar para além das hipóteses presentes no questionário, de modo a manifestarem as suas perspetivas e entendimentos que fazem sobre a temática em estudo.

A amostra definida para a realização do estudo trata-se, segundo Schutt (1999) citado por Coutinho (2008), de uma amostragem por conveniência, uma vez que foram usados “grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas” (p. 28).

Para a realização da investigação foi solicitada autorização junto da coordenadora de estabelecimento, aos EE para a participação dos seus educandos no referido estudo. Nessa autorização (anexo A, p. 59) constam os objetivos do estudo e é garantido o anonimato e confidencialidade dos resultados. Desta forma, participaram no estudo 147 indivíduos, dos quais 81 são alunos, 62 são pais e 4 são professores. No estudo participaram quatro turmas, sendo 25 alunos do 2.º ano, 20 do 3.º ano, 18 do 4.ºA e, finalmente, 18 do 4.ºB. Dos pais, 20 são pais de alunos do 2.º ano, 17 são pais de alunos do 3.º ano, 15 de alunos do 4.ºA e 10 de alunos do 4.ºB. Os 4 professores que participaram no estudo são docentes das 4 turmas que fizeram parte da amostra.

A maior parte dos professores das turmas em estudo prescrevem TPC diariamente, sendo a sua correção realizada em grande grupo e, em alguns casos, são corrigidos apenas pela professora sem que a turma participe na mesma.

No que se refere à técnica de recolha de dados, esta foi de carácter quantitativo através de questionários aplicados a pais, professores e alunos. Como já referido acima, o questionário apresentava questões de resposta fechadas e outras, embora em número reduzido, de resposta aberta. Os questionários elaborados, e que se apresentam nos anexos B, C e D (p. 60, 64, 68), foram baseados e adaptados dos que foram utilizados nos estudos de Antunes (2012), Pires (2012) e Simão *et al.* (2012). As necessidades de adaptação prendem-se com a população em estudo, os propósitos do estudo e, ainda, com “o nível da concepção do mesmo [nomeadamente] . . . o tipo de resposta a solicitar” (Coutinho, 2008, p. 37) e, também, com o “layout e aparência geral do formulário” (Idem:37). Foram elaborados três questionários que, embora, distintos compreendiam questões muito semelhantes e outras, até, iguais para que fosse possível estabelecer comparações entre as respostas de pais, professores e alunos.

Aquando a aplicação dos questionários, os alunos responderam ao mesmo na sala de aula, ao mesmo tempo que o docente da turma respondia ao questionário que lhe competia. De seguida, os questionários que se destinavam aos pais eram entregues aos alunos, sendo-lhes solicitado que o levassem para casa e o trouxessem de volta assim

que fosse respondido. O número de alunos inquiridos difere do número de pais, uma vez que alguns questionários não foram devolvidos.

Após a recolha de dados, chega o momento de efetuar o seu tratamento. Para tal, recorreu-se ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), construindo-se uma base de dados com os itens que constam no questionário. Inicialmente, para tratar os dados, foram analisadas as frequências para cada questão. Posteriormente, foram utilizados testes não-paramétricos como os testes de Kruskal-Wallis e os de Post Hoc, relacionando variáveis. Através da análise dos dados foi possível retirar algumas conclusões acerca do tema em estudo, conclusões estas que serão apresentadas no capítulo 6.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

3.1. O Meio Local

A instituição escolar, onde decorreu a PES II, no 1.ºCEB, situa-se num dos extremos da freguesia de Benfica, pertencente ao concelho e distrito de Lisboa. A escola situa-se numa zona com diversos serviços, desde comércio local, restaurante, serviços de saúde (centro clínico) e, ainda, dispõe de espaços de promoção cultural, como o auditório Carlos Paredes. Para além destes serviços bastante diversificados a freguesia de Benfica dispõe de meios de transporte variados, como o comboio e autocarro, pelo que o acesso à escola é feito de forma rápida e fácil. De acordo com o PEA, Benfica é uma freguesia com 7,94km² de área e 36821 habitantes.

O estudo sobre os TPC decorreu na escola do 1.ºCEB onde foi realizado o estágio profissional. Para o efeito, contou-se com a participação de professores, alunos e Encarregados de Educação (EE) pertencentes à comunidade escolar da referida instituição.

3.2. A Escola

A escola está inserida na rede pública de escolas portuguesas e integra o Agrupamento de Escola Quinta de Marrocos. Este agrupamento foi reconhecido como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos em 2008/09, ao abrigo

do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro” (PEA, 2013/2017, p. 9), procurando dar uma resposta educativa de qualidade a crianças e jovens com surdez e com problemas de comunicação, linguagem ou fala.

O estabelecimento de ensino, onde decorreu a intervenção pedagógica, compreende duas valências: Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Relativamente ao segundo, este compreende uma equipa educativa constituída por um professor titular, de cada ano de ensino, à exceção da turma bilingue que dispõe de dois professores. Para além dos professores titulares de turma, a escola conta, ainda, com outros profissionais, mais concretamente com professores de educação especial, terapeutas da fala, psicólogos e intérpretes de língua gestual portuguesa. As áreas das expressões artísticas e da educação física são trabalhadas em horário letivo, com o professor titular. Contudo, o agrupamento oferece aos alunos do 1.ºCEB as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em parceria com a autarquia, onde as áreas das expressões artísticas e da educação física, o inglês e o ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são, também, trabalhadas. É, ainda, oferecida uma Componente de Apoio à Família (CAF), “projeto tripartido, desenvolvido pela Câmara Municipal de Lisboa, Agrupamento de Escolas e Junta de Freguesia de Benfica, que tem como principal objetivo fazer face às necessidades dos pais e aos seus horários” (PEA, 2013/2017, p. 5). Os alunos do 1.º CEB têm, inclusivamente, Ciências Experimentais no âmbito da oferta complementar, com a duração de 1h por semana. A população escolar conta, ainda, com pessoal não docente, mais designadamente cinco assistentes operacionais para o 1.ºCEB.

A escola estabeleceu algumas parcerias com a Câmara Municipal de Lisboa, com a Junta de Freguesia de Benfica, com o Centro de Saúde de Benfica, ao nível da higiene oral, com a Escola Segura, com a Escola Superior de Educação e com a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Pais e Encarregados de Educação de Deficientes Auditivos.

Relativamente à relação entre a escola e a família, a comunidade revela preocupação e interesse em proporcionar a aproximação das famílias ao contexto educativo, de forma que estas participem na vida escolar dos seus educandos. Esta aproximação é conseguida através das reuniões que o docente convoca, do horário de

atendimento disponível para receber os encarregados de educação sempre que se justifique e, ainda, através da participação e envolvimento das famílias na realização de visitas de estudo e na concretização e divulgação de projetos realizados com os seus educandos ou sozinhos.

Através da análise do PEA compreende-se que o grande objetivo da escola é o de conduzir os seus alunos ao encontro do saber, de modo a criar cidadãos responsáveis e capazes de intervir ativamente na sociedade a que pertencem. Centrada numa política de inclusão, a escola procura dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil.

3.3. A Sala de Aula

A sala de aula encontra-se organizada de modo a facilitar o ambiente de aprendizagem dos alunos e de acordo com a natureza do trabalho que se pretende desenvolver, atendendo às necessidades manifestadas pela turma. O espaço apresenta-se organizado por áreas, tal como demonstra o anexo E (p. 71), nomeadamente as áreas de apoio geral, as áreas de apoio específico e a biblioteca da turma. As áreas de apoio geral são constituídas por um armário e uma estante onde estão arrumados e organizados os materiais coletivos e cooperativos. Existem, ainda, *placards* onde estão afixados cartazes com informação trabalhada pelo grupo, nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa e Matemática; nestes estão expostos alguns dos trabalhos realizados pelos alunos. As áreas de apoio específico ao programa incluem uma bancada com materiais didáticos diversos, potenciadores de novas aprendizagens. Contudo, os materiais disponíveis, apesar de serem variados, são materiais ligados à área da matemática. Ainda, na área de apoio específico são disponibilizados os ficheiros, devidamente organizados, contemplando as diferentes áreas do programa. A biblioteca da turma apresenta diferentes livros, embora estes sejam, na sua maioria, de histórias e pode ser utilizada pelos alunos quando terminam uma atividade. O espaço que envolve a biblioteca conta com uma manta e várias almofadas. Esta sala de aula disponibiliza, ainda, de dois computadores que permitem a realização de algumas pesquisas.

Em relação à disposição das mesas (anexo F, p. 73), estas estão organizadas em quatro grupos onde os alunos estão distribuídos de forma heterogénea, potenciando o

trabalho colaborativo e a interação entre pares. Tal organização fomenta a relação pedagógica entre professor e alunos, uma vez que facilita a deslocação da professora pela sala, conseguindo chegar a todos os grupos, auxiliando-os sempre que necessário. A distribuição dos alunos pelas mesas tem em conta as especificidades de cada um, proporcionando que alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e trabalho se auxiliem. A sala dispõe de acesso à *internet*, e sempre que necessário poder-se-á requisitar o quadro interativo, constituindo-se como uma mais-valia para a promoção de atividades dinâmicas e exploratórias centradas nos alunos, tendo em vista as suas aprendizagens ativas e significativas.

3.4. A Ação do Professor

3.4.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

O modelo pedagógico adotado possui alguns aspetos que se revelam influenciados pela metodologia proposta pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Esta questão torna-se evidente através da organização de uma agenda semanal que contempla momentos e instrumentos específicos de autorregulação das aprendizagens, nomeadamente o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e o Plano Individual de Trabalho (PIT). Este tipo de instrumentos possibilitam “a previsão e a planificação das atividades a realizar, o acompanhamento da sua execução e a realização de um balanço regulador . . . das aprendizagens” (González, 2002, p. 219). Para trabalhar a área disciplinar de Estudo do Meio a metodologia utilizada é o trabalho por projeto, promovendo o trabalho em pequenos grupos e a pares, ao mesmo tempo que se proporciona “aprendizagens em interação comunicativa . . . para que todos possam aceder à informação de que cada um dispões” (Niza, 1998, p. 3).

É de realçar que, durante a intervenção pedagógica, foi possível fomentar momentos de promoção de valores como a entreaajuda, a cooperação, o respeito pelo outro e a participação democrática. De facto, fomentar estes valores e ajudar os alunos a gerirem os seus conflitos, contribuirá para que as crianças adquiram estruturas sociais em conformidade com a sociedade e a cultura em que estão inseridas, pois segundo

Vigotsky (1930) citado por Fina (s.d.), a promoção de conhecimento, por parte da escola, não pode ignorar o contexto social da criança.

3.4.2. Gestão dos Tempos, Conteúdos, Materiais e Espaços de Aprendizagem

O tempo é gerido pela professora cooperante, embora seja sempre apresentado o plano do dia aos alunos e explicado o que se irá trabalhar. Se for necessário trocar alguns dos momentos agendados esta troca é sempre comunicada e explicada à turma, perguntando-lhes se concordam ou se têm outra sugestão. Assim, e de forma ténue, a gestão do tempo é, parcialmente, realizada de forma cooperada entre professora e alunos. Semanalmente é elaborada uma agenda (anexo G, p. 75) onde estão descritos os momentos de trabalho, assim como as horas em que serão promovidos.

Os conteúdos são planificados no início de cada período pelos professores titulares do mesmo ano de escolaridade. Esta planificação sofre alterações sempre que se justificar, tendo em conta as necessidades manifestadas pelos alunos. Já no que se refere aos materiais, tanto as fichas de trabalho como os ficheiros são elaborados pela professora. Apenas as fichas de avaliação são elaboradas em conjunto com os restantes professores do mesmo ano. Os manuais escolares não são utilizados em contexto de sala de aula, mas sim como recurso para a realização dos TPC.

Quanto à organização do espaço, e tal como foi descrito acima, as mesas estão dispostas de forma a possibilitar o trabalho de grupo. Contudo, sempre que o trabalho o exigir são realizadas pequenas alterações na disposição dos alunos ou, até mesmo, no modo como as mesas estão organizadas. Os materiais estão arrumados e organizados por áreas curriculares. O facto de os materiais estarem situados em zonas de fácil acesso é bastante importante porque permite que os alunos acedam aos mesmos sem dificuldades, tornando-se mais autónomos. Nas paredes da sala estão afixados alguns instrumentos de pilotagem do trabalho, como a agenda semanal, o diário de turma, um mapa de registo dos ficheiros já realizados, assim como trabalhos dos alunos.

3.4.3. Estruturação da Aprendizagem e Diferenciação do Trabalho Pedagógico

Como forma de organizar as atividades, bem como todo o processo de aprendizagem, a professora cooperante privilegia o trabalho cooperativo, tanto em grande grupo como em pequenos grupos. Através da cooperação partilham ideias, conhecimentos, experiências, permitindo que o sucesso de um aluno contribua para o sucesso dos restantes elementos do grupo. Além deste tipo de trabalho em pequeno e grande grupo, o trabalho individual era, também, utilizado, ainda que numa escala menor. Trabalhar individualmente é importante para que cada um trabalhe nas suas maiores necessidades.

Quanto à diferenciação do trabalho pedagógico, esta era conseguida nos momentos de TEA. Durante o período de TEA a professora apoiava, rotativamente, os alunos que revelavam dificuldades, para que estes pudessem desenvolver as suas competências em determinadas áreas. Durante o estudo autónomo os alunos trabalhavam nas áreas onde manifestam mais dificuldades, orientando o seu trabalho através do PIT (anexo H, p. 76), planeado no início da semana. No final de cada semana a orientadora cooperante levava consigo os trabalhos dos alunos, realizados no TEA, para avaliar e tecer alguns comentários/sugestões. Também os alunos tinham espaço no PIT para fazer sugestões aos colegas.

3.4.4. Sistema de Avaliação/Regulação do Trabalho de Aprendizagem

A avaliação é um elemento aglutinador das práticas pedagógicas adotadas, é um reunir de informação sobre as produções dos alunos, é tornar visíveis e partilhar essas mesmas produções. A avaliação utilizada pela professora é de carácter formativo e qualificativo.

É privilegiada a avaliação contínua, valorizando, assim, o percurso do aluno ao longo do ano letivo, consciencializando-o dos seus progressos para que ele possa intervir na sua avaliação. De acordo com o RI (2013/2017) “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.” (p. 62). A avaliação diagnóstica realiza-se no início do ano letivo ou quando for oportuno, sendo da responsabilidade da professora titular de

turma. Esta serve para se definir eventuais estratégias de diferenciação pedagógica e identificar potencialidades ou dificuldades da turma. Quanto à avaliação formativa, esta é contínua e sistemática e “recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorre” (RI, 2013/2017, p. 62). Por último, a avaliação sumativa traduz-se num juízo global acerca da aprendizagem realizada pelos alunos, sendo um complemento da avaliação formativa.

Como forma de transmitir aos pais e EE os resultados que traduzem as aprendizagens dos seus educandos, no final de cada período é realizada uma reunião entre a professora e os EE onde são apresentados todos os produtos dos alunos e uma breve descrição sobre o percurso de cada aluno que será assinada pelo EE e arquivada no processo individual.

3.5. A Turma

A turma onde se realizou a intervenção pedagógica encontra-se 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, sendo constituída por um total de vinte e cinco alunos, dos quais doze são do sexo masculino e treze do sexo feminino. No seio da turma existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008. De modo a adaptar os processos de ensino-aprendizagem às crianças com NEE foi criado o Projeto Educativo Individual (PEI).

A turma é constituída, no geral, por alunos bastante agitados com algumas dificuldades em respeitar as regras de trabalho na sala de aula. No entanto, os alunos são participativos, empenhados e demonstram vontade de aprender. Na sua generalidade, é uma turma unida e coesa, no entanto, existiram algumas situações em que os alunos se recusavam a partilhar o material, ainda que este tenha um carácter cooperativo.

3.5.1. Avaliação Diagnóstica dos Alunos

Quanto à diagnose das aprendizagens da turma, a avaliação foi realizada a partir do registo de observações e das fichas de avaliação do 2.º período, pois o estágio de observação coincidiu com a fase de avaliação. No anexo I (p. 77), são disponibilizados

gráficos representativos dos resultados da turma. Por esta razão, considerou-se que não se justificava estar a sobrecarregar os alunos com mais uma avaliação. A avaliação diagnóstica, apresentada nos parágrafos seguintes, será, então, baseada nos resultados das fichas de avaliação, assim como na observação direta.

3.5.1.1. Competências Sociais

Relativamente às competências sociais verificou-se que os alunos, na sua maioria, não cumprem as regras de funcionamento da sala de aula. Decorrente da avaliação diagnóstica, os indicadores em que revelaram maiores dificuldades foi na manutenção do silêncio quando necessário e em colocar o dedo no ar para participar.

No trabalho cooperativo existem, também, algumas dificuldades, pois a partilha de materiais revela-se, em alguns casos, bastante conflituosa. O respeito pelos colegas é outro dos indicadores em que a turma revela dificuldades, existindo uma grande percentagem de alunos que não respeita os seus pares.

Quanto à participação, a turma é bastante empenhada e interessada nas tarefas, no entanto os alunos revelam uma competitividade não educada, uma vez que não respeitam os colegas, interrompendo-os constantemente para se poderem fazer ouvir. Para avaliar as competências sociais realizou-se uma grelha de observação que se encontra no anexo J (p. 78).

3.5.1.2. Língua Portuguesa

No se refere ao domínio da compreensão do oral, os alunos revelaram boas capacidades na apreensão do sentido global de um texto e na retenção da informação essencial.

Quanto à produção oral, verificou-se que a turma apresenta um nível elevado, expressando-se bastante bem no relato e partilha de ideias e experiências, demonstrando autonomia na comunicação e, ainda, uma articulação correta das palavras.

No âmbito da escrita, apesar de apresentarem resultados satisfatórios, alguns alunos revelam dificuldades na escrita de frases, quer a nível de correção ortográfica, coerência frásica e sinais de pontuação. Contudo, em termos de iniciativa para a escrita, a grande maioria, revela resultados positivos.

No domínio da leitura, a maioria lê tanto por reconhecimento global como por correspondência som/letra, existindo apenas alguns casos em que as dificuldades nestes indicadores se manifestam.

Por último, no domínio do CEL, a maioria dos alunos identifica e discrimina as consoantes e vogais. No anexo K (p. 80) encontrar-se-á os instrumentos onde foram registados os dados necessários para fazer esta avaliação.

3.5.1.3. Matemática

No âmbito desta área curricular disciplinar a turma revela resultados elevados. A forma como expressam o seu raciocínio é muito clara e eficaz, o que revela facilidade no âmbito da comunicação matemática.

No domínio dos números e operações apenas um número reduzido de alunos manifesta dificuldades na representação, composição e decomposição de números. As operações numéricas de subtração e adição são realizadas por todos os alunos, embora exista uma discrepância na fluência/agilidade com que estas são resolvidas. Ainda no que se refere às operações numéricas, um número significativo de alunos realiza multiplicações e divisões, compreendendo o significado das mesmas.

Quanto à geometria e medida, os indicadores demonstram que a turma não revela dificuldades quanto aos objetivos que já foram trabalhados. No anexo L (p. 82) encontram-se os dados que deram origem a esta avaliação.

3.5.1.4. Estudo do Meio

No âmbito desta área curricular as dificuldades encontradas foram muito poucas. Existem alguns alunos que demonstram dificuldades ao nível das relações de anterioridade, simultaneidade e posteridade, não conseguindo, ainda, identificar a sequência dos dias-da-semana e meses. No entanto, a maioria dos alunos já ultrapassou esta dificuldade. Outro dos conteúdos diagnosticados diz respeito à árvore genealógica, em que a maioria da turma revela facilidade na sua compreensão, acontecendo o mesmo no que às práticas de higiene, saúde e alimentação saudável dizem respeito. Desta avaliação depreende-se que a maior dificuldade se restringe à noção de tempo, nomeadamente as noções de ontem e amanhã.

3.5.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motora

Nas áreas de expressões artísticas e físico-motora não foi possível recolher dados que permitam efetuar uma avaliação diagnóstica. No entanto, no âmbito da realização da prenda para o dia do pai, foi possível verificar que no recorte e colagem os alunos revelam uma destreza bastante positiva. O mesmo acontece com a pintura a lápis de cor ou caneta de feltro, pois nos desenhos que coloriram respeitaram as margens e a técnica de pintura foi bem utilizada, pintando sempre para “o mesmo lado”.

4. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO E DO TEMA OBJETO DE ESTUDO

4.1. Identificação de Potencialidades e Fragilidades da Turma

Conhecer os alunos com que se irá trabalhar é fundamental para que se consiga delinear uma intervenção pedagógica fundamentada e contextualizada, de modo a proporcionar um conjunto de aprendizagens significativas. Conhecer o grupo de crianças implica detetar potencialidades e fragilidades. Desta forma, será possível delinear estratégias específicas que permitam superar as fragilidades, tomando partido das potencialidades como forma de construir um saber significativo. Assim, tenciona-se ir ao encontro de um dos princípios orientadores da ação educativa, descrito na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004), que refere a importância do docente em “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (p. 13).

Através da análise dos dados que permitiram efetuar a diagnose das aprendizagens da turma foi possível identificar e definir as principais potencialidades e fragilidades da turma, que se apresentam em seguida na tabela 1.

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades da Turma

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<u>Participação e interesse:</u> - Autonomia. - Participar ativamente. - Interesse	<u>Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula:</u> - Manter o silêncio quando necessário. - Colocar o dedo no ar para participar. - Esperar pela vez de falar. <u>Trabalho cooperativo:</u> - Respeitar os colegas. - Partilhar o material. <u>Responsabilidade:</u> - Preservação do material. <u>Participação e interesse:</u> - Concentração.
Língua Portuguesa	<u>Compreensão Oral:</u> - Apreensão do sentido global de um texto. - Retenção de informação essencial. <u>Expressão Oral:</u> - Partilha de ideias. - Autonomia na comunicação. - Articulação. <u>Leitura:</u> - Ler autonomamente. - Reconhecimento som/letra.	<u>Escrita:</u> - Construção de frases.
Matemática	<u>Números e Operações:</u> - Representação de números. - Realização de adições e subtrações (raciocínio matemático). <u>Organização e Tratamento de Dados:</u> - Interpretação de informação.	<u>Números e Operações:</u> - Comparação e ordenação de números.
Estudo do Meio ¹	- Relações familiares. - Práticas de higiene, saúde e alimentação saudável.	- Relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

Partindo da análise das potencialidades e fragilidades e com o objetivo de pôr em prática uma intervenção eficaz, direcionada para aprendizagens significativas, definiu-se um conjunto de questões que permitem justificar os objetivos gerais do projeto que se desenvolveu:

- Que estratégias utilizar no combate à indisciplina?
- Como implementar regras de trabalho em sala de aula?
- Como aliar a vontade incessante dos alunos em aprender, com a sua falta de concentração?

¹ Informações recolhidas, apenas, pela análise das fichas de avaliação. Durante o período de observação não foi possível realizar registos em contexto de atividades em sala de aula.

- Como explicar a importância da preservação do material escolar cooperativo?
- Como desenvolver o raciocínio matemático dos alunos, existindo um pequeno grupo de alunos que não acompanham a turma?
- Como aplicar a diferenciação pedagógica, em relação aos alunos que não acompanham o grande grupo?
- Como dar resposta às fragilidades encontradas, dando continuidade ao trabalho da professora?

4.2. Definição dos Objetivos Gerais de Intervenção

Decorrendo das questões levantadas definiram-se os objetivos gerais que orientaram toda a prática pedagógica. Neste sentido, os objetivos foram formulados na ótica do aluno:

- Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula.
- Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável.
- Desenvolver competências de trabalho autónomo.

4.3. Problematização do Tema Objeto de Estudo

No âmbito da PES II e resultante de outras experiências vivenciadas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada em anos anteriores, surgiu o interesse pela problemática da realização dos TPC. O interesse pela prática dos TPC surge aliada a toda a experiência que se transporta desde os tempos em que, enquanto criança e estudante, realizava estas tarefas prescritas pelos professores. Em situações vivenciadas e observadas os TPC estiveram, praticamente, sempre presentes, desde a sua enunciação, passando, por vezes, pela própria correção. Entre a indicação dos trabalhos para a aula seguinte e a correção dos mesmos existe o momento em que o professor confere quem realizou, ou não, o que foi solicitado. Durante este momento foi possível verificar que, na maioria dos casos, quando o aluno dizia que não tinha realizado o trabalho, este era questionado acerca da razão que o impediu de concretizar o que era pretendido. Estas situações acabam por tornar a sala de aula num local de confronto

entre alunos e professores. Tais situações levavam a que os alunos, para evitar este confronto e, de certa forma, constrangimento acabavam por copiar os trabalhos pelos colegas, outras vezes faltavam à aula porque não tinham realizado o TPC ou, simplesmente, diziam que se tinham esquecido do TPC em casa. Tendo assistido a situações destas surgem algumas questões: De que serve um aluno realizar o TPC, se o copiou, em vez de o compreender? Será que os professores consideram que a prescrição de grande quantidade de TPC irá promover melhores resultados na aprendizagem? Terão os professores cientes dos objetivos que pretendem atingir quando prescrevem TPC? Foi através destas e de outras inquietações, resultantes da observação de diversas situações educativas que se começou a desenhar a minha investigação sobre esta temática.

4.4. Identificação das Questões e Objetivos de Investigação

Para além das questões decorrentes da identificação das potencialidades e fragilidades diagnosticadas na turma, emergiram questões relacionadas com o tema de investigação. Estas questões surgem por motivação e interesse próprios, como já referido anteriormente, conduzindo a que alguns aspetos relacionados com os TPC sejam questionados, tais como:

- Com que frequência semanal os alunos têm TPC?
- Quanto tempo dispensam os alunos na realização do TPC?
- Com que finalidade os professores prescrevem TPC?
- Que tipo de TPC realizam com mais frequência?
- Que importância dão os professores à correção dos TPC? Será que os corrigem?
De que forma?
- Estarão os pais de acordo com a prática dos TPC?
- Será que os TPC prejudicam as atividades em família?

Em conformidade com as questões, sentiu-se a necessidade de procurar respostas que permitam esclarecer estes aspetos práticos no que ao tema dos TPC diz respeito. Desta forma, delineou-se todo um percurso que contribuísse para o

desenvolvimento desta investigação, cujo objetivo principal era o de compreender as perspetivas que pais, professores e alunos têm acerca da prática dos TPC.

4.5. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção

Com a identificação dos objetivos gerais traçou-se um caminho a percorrer no sentido do desenvolvimento global dos alunos da turma. De forma a explicitar a pertinência dos objetivos gerais definidos, enquadrando-os na prática pedagógica desenvolvida, foi fundamental realizar uma revisão de literatura de modo a justificar e fundamentar a importância de tais objetivos. Deste modo, recorreu-se a referenciais teóricos pertinentes.

Um dos Princípios Gerais da Educação, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), no artigo n.º 2, refere que:

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Este princípio vem reforçar o trabalho que se desenvolveu com aos alunos com quem se partilhou esta experiência. Nesta perspetiva, considerou-se fundamental que a mesma fosse significativa e enriquecedora para todos os seus intervenientes e, para isso, o trabalho de planeamento e diagnose tornou-se fulcral, já que:

“ao seleccionar e organizar as actividades da turma para promover esses efeitos (o currículo real), o Professor deverá considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo, evidentemente, com os objectivos e também com os recursos atribuídos a cada escola para viabilizar esses objectivos” (OCEB, 2004, p.36).

Foi nessa perspetiva que surgiram os objetivos traçados para a intervenção, em situação de estágio, tornando-os mais eficazes e suscetíveis de cumprir, dada a sua

natureza contextualizada e focada nos aspetos mais relevantes da turma, críticos ou potenciais.

Durante todo o momento de intervenção, o grupo tencionou, utilizar estratégias pedagógicas que se adequassem às práticas utilizadas naquele contexto e que favorecessem a aprendizagem dos alunos. As aprendizagens que se pretendiam significativas foram introduzidas de forma interdisciplinar, articulando vários aspetos do currículo de forma integrada. Fundamentalmente, o grupo pretendia “assegurar que . . . sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (OCEB, 2004, p.12).

Ao longo do período de observação o grupo teve a oportunidade de assistir a situações de aula e de trabalhos em que foi possível diagnosticar os saberes adquiridos dos alunos. Dessa forma, diagnosticou-se alguma desigualdade de níveis de competência e de desenvolvimento de um pequeno grupo de alunos em relação à restante turma. Por este motivo, um dos objetivos do PI é o de “Desenvolver competências de trabalho autónomo”, com vista a ultrapassar as dificuldades sentidas. Para tal foi imprescindível mobilizar estratégias de diferenciação pedagógica no combate às desigualdades de níveis de aprendizagem dos alunos da turma, até porque a “diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a acção formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno” (Trindade & Gonçalves, s/d, p.2067). Assim sendo, recorreu-se a momentos de TEA para acompanhar e prestar um maior apoio aos alunos com mais dificuldades, em qualquer área do currículo. Foram, também, utilizadas outras estratégias de diferenciação, como a diferenciação curricular, a adaptação das tarefas e fichas, o trabalho com pares de diferentes níveis. O modo como a sala se encontra organizada facilita a prática da diferenciação pedagógica. Os alunos trabalham maioritariamente em grande grupo, ou em grupos de 5/6 elementos, tendo já adquirido hábitos de trabalho coletivo, ainda que fosse imperativo lembrar e trabalhar nas regras necessárias ao bom desempenho deste tipo de tarefas. Devido a essas características específicas da turma, o trabalho de grupo foi o modo preferencial de trabalho, quer fosse em projetos dos alunos ou em projetos de aprendizagem coletiva, com trabalhos mais práticos. Em momentos de resolução de

fichas e problemas, organizou-se a turma em grupos mais pequenos, para que fosse possível usufruir dos benefícios da Teoria de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, que se designa como uma zona de desenvolvimento que fica entre os saberes já adquiridos dos alunos e os saberes que os seus pares lhes podem ensinar, ou seja:

“é a ideia da existência de uma área potencial do desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vigotsky, 1978, citado por Fino, s/d, p.5).

Assim, considerou-se imprescindível o trabalho a pares, constituindo-se os grupos de elementos com diferentes níveis de desenvolvimento, para que esta estratégia fizesse com que a criança mais apta pudesse consolidar as suas aprendizagens já que tinha a tarefa de ajudar o seu par. Este último, com a ajuda do colega, realizou novas aprendizagens de forma significativa, já que a linguagem entre ambos era mais próxima e familiar do que no caso da relação professor-aluno.

Outro dos objetivos enunciados para a intervenção, dizia respeito ao desenvolvimento de competências de comportamento social na sala de aula. Parece-nos elementar trabalhar com alunos no sentido de repensar as práticas comportamentais da turma, em momentos de trabalho coletivo ou colaborativo. É essencial que as crianças compreendam que o mau ambiente (no sentido de ser barulhento e confuso), prejudica a sua atenção e este não é compatível com os ambientes propícios às aprendizagens. Dessa forma, em conjunto com os alunos, criaram-se regras com o objetivo claro de proporcionar e gerir momentos de trabalho mais significativo, dado que, como refere Amado (2011), citado por Palma (2011), “um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele” (p. 31). As regras foram construídas a partir da discussão com os alunos, reportando-se a momentos de indisciplina ocorridos no seio da turma. Deste modo, foi adotado um sistema de regras, “Hi5”, proposto por

Webster-Stratton (1999) que consistia na construção de uma regra por semana, em conjunto com os alunos, perfazendo um total de 5 regras, que estarão expostas numa das paredes da sala, no campo visual dos alunos, de modo a que estes pudessem, facilmente, consultá-las. O cartaz construído pressupunha a ilustração de uma “mão”, em que cada regra corresponde a um dos dedos. Por outro lado, as regras foram demonstradas em forma de animações que explicitavam as ações que se queriam ver repercutidas, tendo em conta “Webster-Stratton (1999) . . . [que] sugere a utilização de figuras ilustrando comportamentos considerados desejáveis ” (Silva, 2005, p. 12), para tornar possível, ao aluno, uma representação mais concreta daquilo que se espera dele. No final da semana, em momento de Conselho de Cooperação era discutida a pertinência da regra criada e eram levantadas questões que colocavam os alunos em confronto com os resultados da mesma:

- “O trabalho correu melhor com a implementação da regra?”
- “Conseguiram concentrar-se melhor quando se respeitou a regra?”
- “O que mudou com a adoção da nova regra?”
- “Acham que devemos manter a regra criada?”

Finalmente, e relembrando o objetivo definido que diz respeito à sustentabilidade dos materiais e da sala de aula, pretendia-se sobretudo trabalhar na responsabilidade cívica dos alunos, fomentando o espírito crítico dos mesmos e procurando elucidá-los quanto às questões da poluição, reciclagem ou aquecimento global. Tencionava-se transmitir conhecimentos e adotar estratégias para que a turma pudesse fazer a correta separação dos lixos, reutilizar materiais, organizar projetos em torno da questão e apelar à comunidade educativa e famílias desses mesmos assuntos, até porque é de extrema importância que ponhamos os alunos em:

“confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes [para] que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca” (OCEB, 2004, p. 102).

4.6. Fundamentação dos Objetivos do Estudo

No presente subcapítulo far-se-á um enquadramento teórico relativamente ao tema objeto de estudo. Par tal, foi realizada uma revisão de literatura que permitiu identificar alguns estudos já desenvolvidos sobre no contexto da temática, ao mesmo tempo que foi possível esclarecer alguns conceitos relacionados com o TPC. Os TPC têm uma forte tradição escolar, sendo uma prática recorrente da maioria das escolas portuguesas e utilizado um pouco por todo o mundo. As discussões em torno dos TPC são frequentes, particularmente, entre os principais atores envolvidos (alunos, professores e pais) que são defensores de perspetivas e pontos de vista diferentes. Os TPC envolvem diversos atores, uma vez que se trata de um “processo multifacetado que envolve uma complexa interação entre vários fatores em dois contextos diferentes (a escola e a casa), e que incluem uma variedade de participantes desde os empregadores do sistema escolar até aos alunos em si” (Warton, 2001 citado por Augusto, 2012, p. 12).

4.6.1. Estudos Realizados no Contexto da Temática

Henriques (2006) desenvolveu uma investigação sobre os trabalhos para casa, de forma a compreender em que consistem, na prática, os TPC atendendo às perspetivas que os atores sociais têm acerca do tema.

Assim, revelou, entre outras conclusões, que quanto ao tempo necessário para a realização dos TPC, não existe uma concordância entre aquilo que os professores preveem que os alunos demorem e o tempo que realmente despendem para realizar as tarefas. Henriques (2006) afirma que todos os professores inquiridos preveem trinta minutos, no entanto explicadores e monitores de ATL afirmam que, normalmente, as crianças demoram entre 1h30 e 2h, porque a quantidade de trabalhos é bastante elevada. Já os EE apresentam respostas extremadas, 2 dizem que os educando demoram entre 15 a 30 minutos, mas 18 indicam que as crianças demoram entre 1 a 2 horas. No que se refere à diferenciação pedagógica, todos os professores inquiridos afirmam que os trabalhos são iguais para todos, este facto é corroborado por explicadores e monitores. Também no que à correção dos TPC diz respeito, todos os professores afirmaram

corrigir sempre os TPC, utilizando o quadro como recurso. Quanto aos EE, dos 84 inquiridos, 38 respondem que a correção é uma prática sistemática, 28 referem que a correção acontece maioritariamente, 8 não têm opinião, outros 8 dizem que não costumam corrigir-se os TPC e 2 afirmam que a correção não existe mesmo.

Também Antunes (2012) se debruçou sobre o tema do TPC para tentar perceber como é que “os alunos e os professores do 1.º ciclo do ensino básico de hoje vivem e sentem os TPC.” (p. 4). Desta investigação obteve resultados que permitem concluir que:

- 52,9% dos professores diz que os TPC não são iguais para todos.
- 75,4% dos alunos refere ter ajuda na realização do TPC e 24,6% diz que ninguém os ajuda.
- 75,3% dos alunos afirma que não demoram tempo muito na realização dos TPC.
- 98,6% dos alunos diz que tem tempo para outras atividades.

Embora o contexto, a amostra e o tratamento de dados diferir dos estudos aqui referidos, os resultados que se apresentarão mais adiante poderão ser confirmados com os destes estudos.

4.6.2. O que se Entende por TPC

O Trabalho para Casa, vulgarmente conhecido por TPC, é um termo do conhecimento da comunidade escolar, assim como do público em geral, visto que em determinada altura todas as pessoas, em idade escolar, conviveram com os famosos TPC. Para se falar de TPC é importante definir este conceito, pois a um mesmo termo podem estar associadas interpretações distintas.

Os TPC são tarefas que os professores prescrevem para os alunos realizarem em casa, depois das aulas, e sem o acompanhamento do professor, ou seja, trata-se de um trabalho que se prolonga para casa.

Alicerçada numa pesquisa acerca da definição de TPC, vários autores referem que o TPC se trata de um conjunto de tarefas que os professores solicitam aos seus alunos e que deverão ser realizadas fora do horário letivo. Keith (1986), citado por Rebelo & Correia (1999), considera como TPC “o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas.” (p. 19). Indo ao

encontro da ideia deste autor, Araújo (2009), citado por Pires (2012), considera que os trabalhos de casa são estabelecidos para “as crianças fazerem em casa depois das aulas . . . [e que estes] reproduzem os conteúdos dos livros e daquilo que foi feito na sala de aula.” (p. 3). Perrenoud (1995) vai mais além e refere que o processo do trabalho para casa tem vários momentos, destacando-se a preparação, a realização e o controlo dos TPC. Este autor defende que “os Trabalhos para Casa, como o nome indica, devem fazer-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem directamente o trabalho feito na escola.” (p. 66). Também Cooper (2001) citado por Silva (2009) refere que o TPC se caracteriza por ter três fases: (i) o momento em que é prescrito na aula, (ii) a sua realização em casa e (iii) a sua verificação na aula seguinte. Ora, este processo implica a intervenção de dois contextos distintos: a escola e a família e de atores diferentes: alunos, professores e pais.

A par destas definições, apresentadas por autores de referência, surgem, ainda, as definições das crianças num estudo de Araújo (2006) em que estas, de tão familiarizadas que estão com a sigla TPC, brincam com a mesma definindo-a como “Trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear...” (p. 30).

Muitos professores consideram os TPC como instrumentos viáveis e indispensáveis para promover uma aprendizagem de qualidade e melhorar o processo educativo dos seus alunos, apoiando esta prática dos trabalhos para casa. No entanto, existem aspetos que não devem ser considerados como TPC, tal como afirma Silva (2009), citando Cooper (2001), acrescentando que a noção de TPC “*explicitly excludes (a) in-school guided study; . . . (c) extracurricular activities such as sports teams and clubs*”(p. 9)². Segundo as definições apresentadas tanto o estudo acompanhado, como as atividades extracurriculares e as explicações não se poderão constituir como TPC por se tratarem de atividades orientadas e supervisionadas e não de um trabalho pessoal e direto do aluno sobre atividades prescritas pelo seu professor titular.

Perante o exposto, são várias as definições de TPC não existindo uma concordância efetiva. No entanto há autores que se aproximam de outros em alguns

² “exclui explicitamente (a) estudo acompanhado na escola; . . . (c) actividades extracurriculares como desportos de grupo e clubes.”

pontos e se afastam noutros, pelo que se poderá levantar algumas questões acerca desta temática.

4.6.3. Vantagens e Desvantagens dos TPC

O TPC acarreta consigo bastantes finalidades, entre elas surge a de proporcionar aos alunos a possibilidade de praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências, ao mesmo tempo que permitem aos professores avaliar o aluno no que à compreensão de uma determinada temática diz respeito (Marujo, Neto & Preloiro, 2002, citado por Henriques, 2006). Na mesma linha de pensamento surge Araújo (2009) citado por Pires (2012), afirmado que uma das principais finalidades dos TPC é a de consolidar as aprendizagens realizadas na escola e contribuir para a aquisição de determinadas competências. Voltando a citar Araújo (2009), Pires (2012) afirma que as crianças gostam de os fazer, porque representa uma grande aprendizagem para elas. A autora refere, ainda, citando de novo Marujo, Neto & Preloiro (2002), que a prática dos TPC promove valores como a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competências.

De acordo com Antunes (2012), citando Villas-Boas (1998), os alunos que cumprem os TPC adquirem o tempo e a experiência necessária para a maturação dos conteúdos lecionados na escola, cada um ao seu ritmo e sem serem pressionados pelos constrangimentos que as aulas impõem. A realização dos TPC consciencializa os alunos das suas dificuldades, ao mesmo tempo que fomenta a autonomia quer na realização das tarefas quer na procura de soluções para ultrapassar as dificuldades.

O TPC é uma forma de treinar a autorregulação, na medida em que são os alunos que regulam o seu trabalho, quem “decide se, como e quando realizar o trabalho de casa” (Trautwien & Koller, 2003, citado por Ribeiro, Costa & Cruz, s.d., p. 794). A autorregulação contribuirá para que os alunos estabeleçam bons hábitos de estudo, organizem o trabalho e façam uma boa gestão do tempo.

Muitos professores consideram os TPC como instrumentos viáveis e indispensáveis para promover uma aprendizagem de qualidade e melhorar o processo educativo dos seus alunos, apoiando esta prática dos trabalhos para casa. No entanto, para que se consiga tirar partido de todas as vantagens que os TPC possam ter é

fundamental que estes sejam estimulantes e acessíveis para que “a criança [esteja] motivada para a sua realização e para assimilar conhecimentos.” (Meirieu, 1998, citado por Pires, 2012, p. 7). Contudo, e tal como Meirieu (1998) defende, o professor ao prescrever trabalhos para casa deve ter em atenção a especificidade dos alunos no que se refere à escolha das tarefas a realizar, à quantidade de trabalho, assim como ao objetivo e à utilidade da tarefa solicitada. O TPC tem que ir ao encontro dos interesses das crianças, para que estas se sintam motivadas a realizá-lo, pois como refere Bassan (1978) citado por Pires (2012) “os centros de interesse servem à adaptação de todo o ser, tanto no ponto de vista físico, como intelectual e moral.” (p. 6). Para que um TPC seja relevante e significativo para o aluno, este deve ser adaptado às suas necessidades. A realização dos trabalhos só será promotora de aprendizagem se, segundo Rebelo & Correia (1999), estes forem diferenciados de modo a serem significativos para a criança; se as instruções forem claras e se se relacionarem com as capacidades e necessidades do aluno; e se existir um equilíbrio entre o tempo necessário para a sua realização e as competências do aluno. A imaginação do professor é outro fator bastante importante, pois existindo imaginação, existirá uma panóplia variada de TPC que podem ser solicitados aos alunos. Ao variar as tarefas estar-se-á a contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, conduzindo a que o aluno se sinta valorizado.

Fruto de variadas investigações surgem, a par das vantagens, as desvantagens ou consequências negativas dos TPC. Miranda (2011), citando Cooper (2001) afirma que os trabalhos que as crianças levam para realizar em casa intervêm, muitas vezes, na relação entre pais e filhos, pois os pais tendem a exercer pressão nos seus filhos para que estes realizem os trabalhos solicitados pelos professores e que obtenham bons resultados, por outro lado, desconhecendo as estratégias e técnicas instrutivas adotadas pelo docente, os pais podem confundir as crianças quando as auxiliam na realização dos trabalhos. Outro dos aspetos negativos dos TPC é a “batota”, tanto pela cópia dos trabalhos feitos por terceiros, como pela ajuda excessiva de que alguns usufruem nas tarefas de TPC. Araújo (2009) foi uma das vozes que surgiu contra os TPC, afirmando que os TPC solicitados pelos professores aos alunos são excessivos. Para a mesma autora, citada por Antunes (2012), a enorme carga de TPC leva a que as crianças fiquem

sem tempo livre para atividades de lazer, para socializar ou, até, descansar. A autora chega mesmo a afirmar que:

“Para a criança ou para o adolescente, o trabalho escolar, com tudo o que ele comporta de actividade, representa o exacto equivalente ao trabalho profissional de vida de um adulto. Mas, enquanto a duração do trabalho profissional exige um grande descanso para a maioria dos adultos, o trabalho escolar é cada vez mais desenvolvido tanto dentro como fora da sala de aula.” (p. 10).

Decorrente deste excesso de trabalho referido por Araújo (2009), os TPC são, muitas vezes, uma fonte de cansaço, contribuindo para que as crianças fiquem saturadas e desinteressadas pelos conteúdos curriculares. A par disto surge a importância do aproveitamento escolar que é depositada nas crianças, causando “mal-estar e stress nos alunos, nos professores e nos pais” (Pires, 2012, p. 7). Assim, e tal como refere Ginot (1973) citado por Pires (2012), “depois deste mau estar instalado, os TPC . . . são esquecidos em casa ou perdem-se no caminho para a escola, ou então, não os realizam para terem tempo para brincar” (p. 7).

Certo é que existem opositores e defensores dos TPC, no entanto, se as escolhas dos docentes forem fundamentadas, assim como a prescrição dos trabalhos, os TPC acabam por fazer sentido, contribuindo para o desenvolvimento das competências dos alunos. Para que os trabalhos prescritos sejam contextualizados, há que ter presente o princípio da diferenciação pedagógica, pois não se pode esquecer que “para que os TPC tenham sucesso é necessário que os alunos se sintam motivados, motivação essa, que depende em muito, do tipo de trabalho, da necessidade, da utilidade e do sucesso da sua realização” (Simões, 2006, p. 86).

4.6.4. O Envolvimento Parental

Adquirir bons hábitos de estudo, responsabilização pessoal, autonomia e saber organizar e gerir o tempo são objetivos que os TPC se propõem alcançar. No entanto, para que estes objetivos sejam alcançados é fundamental que neste processo se conte com a colaboração dos pais/EE. Na ótica de Worsley (1979), sociólogo e especialista

em educação, citado por Antunes (2012) a família é um dos agentes cruciais de socialização “pois é ela que oferece às crianças um ensino dirigido, durante um período de tempo mais ou menos longo e com objetivos determinados.” (p. 6).

O TPC não se trata de uma relação exclusiva de professor e aluno, o envolvimento dos pais é fundamental, para que todos, em colaboração, ajudem os alunos a adquirir capacidades e competências que permitam um bom desempenho académico. Decorrente de estudos realizados, Villas-Boas (2000) citada por Pires (2012) afirma que “o TPC tem efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural.” (p. 8). O envolvimento dos pais é de extrema importância, pelo que “as escolas deveriam desenvolver acções de sensibilização aos pais . . . com vista à optimização da sua intervenção nos TPC, dado que admite ser preponderante a influência parental tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no seu aproveitamento em geral.” (Villas-Boas, 1994, citada por Antunes, 2012, p. 7). Citando Geraldo (1983), Pires (2012) defende que a participação dos pais na realização dos TPC depende do valor que estes dão à escola. No entanto, a participação dos pais deve assumir uma postura otimista e atenta, ao mesmo tempo que anime e vigie a criança. Contudo, o TPC permite alargar as relações que a escola estabelece, para além da relação escola-família, surge a participação de outras instituições e outros atores sociais. Cada vez mais se entende o TPC como uma rede que envolve atores sociais distintos pelas mais diversas razões e circunstâncias. Segundo Silva (2001), citado por Henriques (2006), recorre-se, frequentemente, a uma multiplicidade de atores sociais que se envolvem no acompanhamento académico dos alunos, pois quando o apoio dos EE não é suficiente, torna-se necessário recorrer a outras instâncias, como centros de estudo, explicações, etc.

Todo o envolvimento, quer dos pais quer de outros atores sociais, na realização dos TPC torna-se necessário, na medida em que, desta forma, ajudam os professores a lidar com a diversidade de alunos, ao mesmo tempo que contribuem para o cumprimento do currículo formal. No entanto, este envolvimento nem sempre é eficaz. Os alunos a determinada altura sentem dificuldades no seu processo de aprendizagem e nem sempre os pais conseguem auxiliá-los, respondendo às exigências dos professores.

Esta realidade conduz a que muitas famílias “[asfixiem] a criança com recurso a ATL, explicadoras e amas, pensando ser determinante para o sucesso académico do aluno.” (Henriques, 2006, p. 229).

Se há quem defenda que o envolvimento parental na realização dos TPC é fundamental, também há quem defenda o contrário. É nesta ótica que surge Perrenoud (1995) citado por Henriques (2006), defendendo que os pais devem evitar controlar as tarefas dos filhos e que caso o aluno não cumpra o que lhe foi solicitado, isso será uma questão que dirá respeito apenas ao professor e ao próprio aluno. Meirieu (1998), também citado por Henriques (2006), está de acordo com Perrenoud, afirmando que o controlo dos pais/EE deve ser evitado para que a criança aprenda a tomar conta de si própria. Este autor vai ainda mais longe dizendo que é da competência do professor explicar e corrigir as tarefas, para que os alunos possam ter resultados positivos. Já Patton (1994), referenciado pela autora, defende que os pais se devem envolver na realização dos TPC mas apenas no sentido de criar um ambiente favorável à concentração da criança e à obtenção do material necessário, evitando ajudar na realização das tarefas propriamente ditas, principalmente quando o aluno se encontra em fase de aquisição de conceitos. O facto de pais e professores não utilizarem estratégias e técnicas pedagógicas iguais pode causar alguma confusão no aluno. No entanto, Perrenoud (1995), Meirieu (1998) e Patton (1994) sublinham a importância dos pais manterem um contacto direto com a escola para estarem a par das ocorrências mais significativas, mesmo no que aos TPC diz respeito.

Várias são as opiniões quanto ao envolvimento parental na realização do TPC, alguns autores concordam, outros discordam e outros apresentam visões muito próximas. No entanto, há uma certeza: escola e família devem manter uma estreita relação. Compete à escola criar circuitos de comunicação com as famílias para que se crie “um envolvimento efetivo entre os pais e a escola, valorizando o seu contributo de forma a superarem as dificuldades sentidas e, assim, ser possível contribuir para uma eficaz ajuda aos seus educandos.” (Pires, 2012, p. 9).

5. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

5.1. Princípios Orientadores do Plano de Ação

Os princípios orientadores que orientaram a ação pedagógica iam ao encontro das intenções educativas que a professora cooperante privilegia, tendo sido baseados nas orientações patentes nos Programas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Metas Curriculares. A docente cooperante adota uma pedagogia influenciada, em certos aspetos, pelo MEM. Enquanto gestoras das aprendizagens dos alunos procurou-se pôr em comum os interesses e a expressão dos mesmos, organizando-os de forma a proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que se procurou cumprir o estipulado pelo currículo nacional.

A teoria piagetiana da aprendizagem ativa e a teoria sócio construtivista de Vigotsky estiveram subjacentes aos princípios pedagógicos implementados. Desta forma, procurou-se contribuir para que se faça “nacer, estimular e activar na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento . . . que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.” (Vigotsky, 1977, citado por Niza, 1998, p. 3). Na perspetiva sócio construtivista, o conhecimento constrói-se através das interações que se estabelecem, no entanto, estas devem ser estruturadas e organizadas. Pretendeu-se conduzir os alunos a aprendizagens ativas e significativas. Para tal, a construção do conhecimento baseou-se nos conhecimentos prévios e nas vivências/experiências dos alunos, fortalecendo, assim, a relação que estas crianças têm com o mundo. No anexo M (p. 84) apresenta-se uma planificação da área curricular de Língua Portuguesa, entre tantas outras, que expressa, claramente, esta preocupação em proporcionar aprendizagens ativas e significativas, valorizando o que os alunos já sabem sobre o tema a trabalhar.

As aprendizagens diversificadas assumiram, também, um papel de destaque na ação pedagógica desenvolvida. Procurou-se diversificar os modos de trabalho, proporcionando momentos de trabalho individual, como em grupos, conforme demonstram as planificações nos anexos N e O (p. 86, 89). O recurso a material

manipulável foi uma constante, principalmente na área curricular de Matemática, recorrendo-se ao geoplano aquando do estudo das figuras geométricas planas. Utilizando o geoplano, os alunos puderam explorar, fazer descobertas e, ainda, utilizá-lo como recurso para apresentar à turma as suas construções, projetando através do retroprojektor, tal como é demonstrado no anexo P (p. 91). Recorrer a material manipulável como recurso conduz a que os alunos se envolvem fisicamente numa situação de aprendizagem, ao mesmo tempo que estes materiais “poderão atuar como catalisadores do processo natural de aprendizagem aumentando a motivação e estimulando o aluno, de modo a aumentar a quantidade e a qualidade dos seus estudos” (Januário, 2008, p. 7).

Outro dos princípios fundamentais será a comunicação. É imprescindível privilegiar-se os circuitos de comunicação, para que proporcione o acesso de todos à informação e aos conhecimentos de que cada um dispõe. No anexo Q (p. 92) será apresentada uma planificação em que é possível observar-se que era intenção daquela atividade conduzir os alunos a partilharem com os colegas os conhecimentos e descobertas que fizeram. Ainda no anexo R (p. 94) é possível observar uma imagem dessa mesma comunicação, em que os alunos partilham com os colegas critérios de classificação. As comunicações realizaram-se tendo por base a expressão livre, assim como a cooperação, de modo a que as aprendizagens que um aluno adquire, assim como o seu sucesso, contribuam para o sucesso de outros alunos. Segundo Niza (1998), os “circuitos múltiplos de comunicação estimulam os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida.” (p. 3).

Um outro princípio que orientou a ação pedagógica foi o da participação democrática, incluindo a democracia na interação escolar e formativa, uma dimensão fundamental enquanto formação para a vida democrática. Deste modo, desencadearam-se situações e atividades distintas, nomeadamente o Conselho de Cooperação Educativa, para que se possam confrontar problemas sociais escolares, pondo em comum atitudes, valores e competências sociais e éticas, para que se experiencie e desenvolva a própria democracia na escola. Para tal, todas as semanas era colocado, numa das paredes da sala, o diário de turma, para que os alunos expressassem aspetos positivos, negativos ou

algumas propostas a serem discutidos em Conselho de Cooperação Educativa. O anexo S (p. 95) apresenta um diário de turma já preenchido, sendo as questões ali retratadas discutidas no Conselho. A circulação e utilização de informação e cultura quer-se democrática, fomentando uma partilha constante de saber, pois “é por demais evidente, que o ensino (a cartilha de conhecimento) é a forma mais consistente de aprender.” (Bruner, 1997, citado por Niza, 1998, p. 8). Possibilitar esta partilha de saberes confere sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia.

A diferenciação pedagógica apresenta-se como outro dos princípios da prática educativa desenvolvida. A escola e, conseqüentemente, os professores têm o dever de criar mecanismos de discriminação positiva, de modo a proporcionar um ensino que garanta uma aprendizagem efetiva. Para tal, é necessário atender às especificidades de cada criança e ao fazer isso está-se a diferenciar o ensino. Adequar o processo de aprendizagem a cada criança assume-se como uma responsabilidade cada vez mais importante. As estratégias de diferenciação pedagógica exigem uma gestão diferenciada das aprendizagens no seio de uma turma, o que se torna positivo e benéfico, pois “a contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos” (Roldão, 2003, p. 20) facilita a integração dos mesmos. Cabe aos professores procurarem soluções e empregarem esforços para que todos os alunos, com as suas individualidades, se integrem na turma, interajam entre si e que, acima de tudo, construam conhecimento, pois a prioridade no âmbito educacional é combater o insucesso escolar. Deste modo, é essencial reconhecer que os alunos não necessitam todos de fazer as mesmas tarefas, oferecendo atividades estimulantes, fazendo-os sentir que o trabalho realizado é relevante e interessante. As tarefas propostas para além de ser baseadas nas necessidades dos alunos, devem ter em conta o que está vigente nos documentos orientadores. É fundamental criar situações efetivas de para que os alunos aprendam, para tal torna-se necessário a “deslocação do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos, implicando, necessariamente a utilização de estratégias de diferenciação.” (Santana, 2000, p. 30). É na sala de aula que se gere o sucesso e o insucesso e, como tal, é essencial que a escola respeite as diferenças, que promova o desenvolvimento da auto estima, dê lugar à participação ativa e que contribua para que todos realizem aprendizagem. A prática da diferenciação

pedagógica foi conseguida, com relativo sucesso, nos momentos de TEA. Durante estes momentos o professor “apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem.” (Niza, 1998, p. 17). No TEA os alunos trabalhavam individualmente ou a pares, treinando as suas competências, utilizando, para tal, os ficheiros presentes na sala de aula.

Na qualidade de futura docente e seguindo outro dos princípios da docente cooperante, foi exercido o papel de mediadora do processo ensino/aprendizagem. Desta forma, e, de modo incessante, as atividades foram acompanhadas de forma sistemática, contribuindo para o desenvolvimento de competências e para a consecução dos objetivos definidos.

Todos os princípios orientadores aqui apresentados constituem-se como um plano geral que permite auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Segundo Niza (1998), a pedagogia é entendida como cultura, “algo por nós construído para guiar a acção, mas logo transformado pela reflexão crítica para melhor acompanharmos os contextos e as ideias em devir.” (p. 2).

O modo como o espaço em sala de aula estava organizado, assim como os materiais nele presentes, possibilitaram pôr em prática a metodologia de trabalho preconizada pela orientadora cooperante e, acima de tudo, ir ao encontro dos princípios pedagógicos descritos acima. A organização do ambiente de trabalho proporciona um envolvimento que contribui e facilita a aprendizagem curricular. Uma vez que a organização do espaço contribuía para o desenvolvimento da dinâmica proposta e se encontrava de acordo com as necessidades dos alunos, não foi realizada nenhuma reorganização do espaço nem dos materiais. As mesas dispostas de forma a possibilitar o trabalho de grupo, bem como a distribuição espacial dos alunos contribuíram para atingir os objetivos gerais estipulados. Contudo, sempre que o trabalho o exigia eram realizadas pequenas alterações na disposição dos alunos ou, até mesmo, no modo como as mesas estavam organizadas. A organização da sala em grupos potencia o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de atividades em grupo, conforme se pretendia.

O modo como o tempo foi gerido sofreu algumas alterações relativamente ao horário praticado pela docente titular (anexo T, p. 96). No entanto, as alterações implementadas relacionaram-se com a introdução de novas rotinas na turma, rotinas

estas, previstas pela cooperante. Posto isto, o horário semanal a implementado contemplava dois momentos para a realização do Conselho de Cooperação Educativa, um no início e outro no fim da semana. Para o trabalho de projeto dispunha-se de 2h30 por semana e o TEA foi realizado em três momentos da semana, sendo que cada um deles tinha a duração de 1h. Para as sessões coletivas de Matemática respeitou-se as 5h30 semanais, para as de Língua Portuguesa o total de 5h30 semanais. Ainda no horário semanal eram reservadas 3h para o Estudo do Meio, 2h para as expressões artísticas e, por fim, durante o 3.º período a turma frequentou a natação curricular duas vezes por semana, num total de 5h. Estes momentos, distribuídos com diferentes cargas horárias, constituem-se como rotinas de trabalho.

Como forma de organizar e pilotar o trabalho a desenvolver durante a intervenção educativa, definiu-se um conjunto de instrumentos de pilotagem (anexo U, p. 97) e registo do trabalho desenvolvido que foi preenchido pelos intervenientes da ação pedagógica.

Tabela 2

Instrumentos de Regulação, Pilotagem e Avaliação do Trabalho

Instrumentos de Regulação	Instrumentos de Pilotagem	Instrumentos de Avaliação
PIT – Plano de trabalho que orienta e regula o trabalho individual realizado pelos alunos durante o TEA.	Diário de turma – Instrumento de registo de situações ocorridas e sugestões.	Ficheiros – Documentos destinados ao TEA.
	Grelhas reguladoras dos ficheiros – Instrumento que regula os ficheiros realizados pelos alunos.	Conselho de turma – Momento destinado à discussão das situações registadas no diário de turma.
	Grelhas reguladoras do TEA – Instrumento, preenchido pelas estagiárias, de modo a regular o percurso dos alunos durante o TEA.	PIT – Instrumento destinado ao planeamento das atividades a realizar durante a semana e sua posterior auto e hetero-avaliação.
	Grelhas reguladoras das apresentações – Instrumento que regula as apresentações realizadas pelos alunos.	Grelhas de avaliação – Material de suporte à avaliação individual dos alunos.
	Grelhas reguladoras do trabalho de projeto – Instrumento que regula o trabalho realizado em tempo de trabalho de projeto.	Produtos dos alunos – Materiais realizados pelos alunos, em grupo ou individualmente.

Todos os instrumentos apresentados proporcionam ao professor os meios necessários para realizar um acompanhamento sistemático e continuado do trabalho dos seus alunos, permitindo, ainda, “consciencializar e balizar a história dos percursos de trabalho de cada um” (Niza, 1998, p. 19). Os alunos ao preencherem o PIT (anexo V, p. 99) estão a planear as atividades que irão realizar ao longo da semana durante o TEA, estudando e treinando as competências que se propõem realizar. No final da semana e avaliando o PIT, os alunos verificam se o plano foi cumprido. Através destes instrumentos, adotados pela professora cooperante e posto em prática durante a intervenção educativa, pretende-se guiar “sistematicamente a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das acções, o planeamento e a sustentação do trabalho” (Niza, 1998, p. 20), para que seja possível realizar balanços e regular o trabalho de aprendizagem de cada um.

5.2. Estratégias Globais de Intervenção e Articulação com as Áreas Curriculares

Decorrente dos objetivos gerais anteriormente definidos e de forma a proporcionar a aquisição e consolidação de conteúdos, assim como permitir desenvolvimento de competências essenciais, definiu-se um conjunto de estratégias globais. A seleção das estratégias permitiu orientar as atividades planificadas. Visto que os objetivos gerais se relacionam, essencialmente, com questões sociais, transversais a todas as áreas curriculares, algumas estratégias definidas serão iguais em todas as áreas curriculares, tal como confirma a tabela apresentada no anexo W (p. 100).

As estratégias definidas, para além de permitirem alcançar os objetivos gerais, contribuíram, também, para que se trabalhasse os conteúdos previstos, conduzindo os alunos a adquirem novos conhecimentos e a trabalharem nas áreas e conteúdos onde manifestam maiores dificuldades.

Tabela 3

Estratégias Globais de Intervenção para os Objetivos Gerais

Objetivos Gerais	Estratégias Globais
Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho em grupo. - Promover situações de debate, exigindo uma organização específica de comunicação. - Implementar estratégias de aquisição de regras (sistema “Hi5” proposto por Webster-Stratton). - Proporcionar momentos de reflexão coletiva (ex: “Qual a importância, no meu estudo, da regra X?”). - Partilha e discussão de ideias. - Elaboração de regras.
Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável.	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer a situações de produção de resíduos para reforçar as aprendizagens adquiridas. - Reforçar a ideia de que o material cooperativo deve ser preservado. - Partilha e exposição de produções textuais e orais dos alunos. - Texto instrucional: a receita (organização e reciclagem dos resíduos produzidos). - Descrição das características dos produtos residuais. - Classificação de produtos residuais. - Comparação entre os resíduos. - Abordagem de conteúdos relacionados com a reciclagem. - Realização de atividades que promovam um estilo de vida mais sustentável na comunidade escolar. - Construção de sinalética de identificação. - Construção de materiais recorrendo à renovação e reutilização. - Construção de instrumentos musicais a partir de materiais já utilizados (garrafas, etc.). - Elaboração de cartazes. - Proporcionar momentos de reflexão.
Desenvolver competências de trabalho autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os alunos a marcarem apoios com os colegas nos momentos de TEA (ZDP). - Propor a realização de tarefas em que o grau de complexidade difere. - Proporcionar apoios individualizados a alunos com maiores dificuldades. - Valorização das diferentes resoluções. - Elaboração de fichas extra para alunos com um ritmo de trabalho mais acelerado.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação é um elemento orientador que permite, por um lado, reunir informação sobre as prestações e produções dos alunos e, por outro, pilotar o trabalho que é desenvolvido pelos mesmos. Desta forma, durante a intervenção pedagógica,

procurou-se ir ao encontro de uma avaliação de “carácter contínuo e sistemático [que] visa a regulação do ensino e da aprendizagem” (Abrantes, 2002, p. 90), demonstrando, assim, evidências da evolução dos alunos.

Desta forma, recorreu-se a grelhas de avaliação diárias, permitindo reunir e registar informação acerca das atividades desenvolvidas. Construíram-se grelhas de avaliação com os indicadores que se pretendiam avaliar, estes relacionavam-se com os conteúdos planeados no PI. Para uma melhor organização do processo de avaliação, dividiu-se este capítulo em subcapítulos, de acordo com as áreas curriculares.

6.1.1. Competências Sociais

Analisando a grelha de avaliação das Competências Sociais (anexo X, p. 102), em comparação com a avaliação diagnóstica realizada, conclui-se que a turma, no seu geral, evoluiu positivamente. No que diz respeito aos indicadores que contribuem para a aquisição de competências no domínio do cumprimento das regras de sala de aula, verifica-se que em 25 alunos, 13 já são capazes de manter sempre o silêncio nos momentos de trabalhos e os restantes, 12 alunos, já o fazem muitas vezes. Neste indicador não se registou nenhum número de alunos que o fizesse raramente ou nunca, ao contrário do que se constatou na avaliação diagnóstica. Sendo esta uma das fragilidades identificadas, conclui-se que foi realizado um bom trabalho neste sentido, visto que os alunos conseguiram atingir esta competência. Quanto ao indicador “colocar o dedo no ar para participar”, outra das fragilidades encontradas, os resultados foram bastante positivos, pois, inicialmente, 10 alunos nunca colocavam o dedo no ar para participar e, realizando uma avaliação final, verifica-se que 17 alunos colocam sempre o dedo no ar, 3 fazem-no muitas vezes e 5, ainda, raramente. No entanto, não existe nenhum caso de um aluno que nunca coloque o dedo no ar.

No domínio do trabalho cooperativo também se verificaram melhorias significativas. Todos os alunos pedem e aceitam a ajuda do professor, 15 participam sempre em atividades com os colegas, quando solicitado, e 15 partilham sempre o material. Aquando a avaliação diagnóstica, apenas 2 alunos partilhavam sempre o material e 2 participam sempre em atividades com os alunos.

No que diz respeito à responsabilidade, 8 alunos empenham-se sempre nas atividades, 9 empenham-se na maioria das vezes e 8 raramente, no entanto, e mais uma vez, não se registou nenhum aluno que não se empenhasse nas atividades. Quanto à preservação do material, 8 cuidam sempre do material escolar, 10 fazem-no muitas vezes e 7 raramente.

Por último, no domínio da participação, que já era um domínio em que os alunos tinham resultados bastante bons. Todos os alunos participam quando lhes é solicitado, 12 participam muitas vezes por iniciativa própria e 14 alunos são sempre pertinentes nas intervenções que fazem.

Para além das grelhas de avaliação por competências e por indicadores, foi realizada uma avaliação geral das competências, apresentada nos gráficos presentes no anexo Y (p. 104). Analisando o gráfico referente ao domínio do cumprimento das regras de sala de aula, conclui-se que 56% cumprem sempre as regras de sala de aula, 31% cumprem na maioria das vezes e 13% cumprem raramente. No que se refere ao domínio do trabalho cooperativo, 71% trabalha sempre cooperativamente, 15% trabalha muitas vezes e 14% raramente. Quanto à responsabilidade, apesar dos resultados positivos trata-se de uma competência que tem de se continuar a trabalhar, 32% revelam ser sempre responsáveis, 38% revelam-no muitas vezes e 30% é-o raramente. No domínio da participação, 60% dos alunos são sempre participativos, 32% participa muitas vezes e 8% participa raramente. Por último, relativamente ao respeito, 52% respeita sempre os colegas e a professora, 28% respeita a maioria das vezes e 20% respeita raramente.

Face a estes resultados, considera-se que a turma adquiriu competências sociais relevantes que proporcionam um bom ambiente de ensino-aprendizagem. O facto de não se ter registado nenhum aluno que nunca cumprisse um indicador é o dado bastante positivo, visto que aquando a avaliação diagnóstica tal situação não se verificava.

6.1.2. Língua Portuguesa

Para realizar a avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa foi construída uma grelha (anexo Z, p. 105) com todos os descritores de desempenho, conforme o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, trabalhados ao longo da intervenção. Tal como se pode confirmar através da avaliação

diagnóstica, a turma não manifestava grandes dificuldades nesta área curricular. No entanto, existiram alguns progressos e melhorias no processo de aprendizagem. No que diz respeito aos descritores de desempenho do domínio da compreensão do oral todos os alunos revelam capacidades na antecipação de conteúdos com base em ilustrações e livros, revelam também capacidades no relato de histórias e na resposta a questões acerca do que ouviu. Nos indicadores “retém o essencial de um texto ouvido” e “apreende o sentido global do texto”, apesar de não ter resultados negativos, 6 alunos fazem-no raramente. O indicador mais fraco é o de identificar palavras desconhecidas, existindo 2 alunos que nunca o fazem, 6 que o fazem raramente, 11 muitas vezes e 6 fazem-no sempre.

No domínio da expressão oral, os alunos revelam resultados positivos. Existem 15 alunos conseguem, sempre, articular as palavras corretamente, 6 muitas vezes e 4 raramente. 17 alunos na maioria das vezes refere o essencial de um pequeno texto ouvido e 13 consegue, na maioria das vezes, relatar, recontar ou descrever algum acontecimento ou texto.

No âmbito da leitura, todos os alunos revelam capacidades de leitura, tanto por correspondência som/letra como por reconhecimento global. Existe apenas um aluno, NEE, que ainda não sabe ler. Existe 7 alunos que leem sempre bem, seja por correspondência som/letra como por reconhecimento global. 15 alunos que na maioria das vezes também leem. No indicador relativo à iniciativa para a leitura é que foram registados os resultados menos positivos, uma vez que 3 alunos nunca têm iniciativa para ler e 4 muito raramente.

Relativamente à escrita, a turma revela resultados muito positivos. 22 alunos escrevem sempre textos mediante proposta da professora, assim como respondem, por escrito, a roteiros de tarefas e atividades. 18 alunos na maioria das vezes escrevem legivelmente palavras e frases de acordo com um modelo, enquanto que sem modelo 17 alunos continuam a saber fazê-lo, maioritariamente.

Por fim, quanto ao CEL, todos os alunos realizam sempre bem a flexão em género e 22 alunos a flexão em número. Os casos em que existem alunos que nunca manifestaram realizar determinada competência diz respeito à manipulação de palavras

e frases, existindo 3 alunos que nunca o fazem, e na construção de frases, em que os mesmos 3 alunos nunca o fazem.

Por forma a realizar uma avaliação geral da turma por competências realizaram-se alguns gráficos (anexo AA, p. 108). Da análise conclui-se que no domínio da compreensão do oral 53% dos alunos atingiram os objetivos, 34% atingiu na maioria das vezes, 12% raramente atingiu e apenas 1% não atingiu. Quanto à expressão oral 34% conseguiu realizar os objetivos, 41% concretizou os objetivos muitas vezes e 25% raramente atingiu os objetivos. No âmbito da leitura 27% alcançou o estipulado, 52% alcançou na maioria das vezes, 16% raramente e 5% não conseguiu alcançar. Na escrita mais de metade da turma, 55%, concretizou os objetivos, 38% na maioria das vezes e 7% raramente atingiu os indicadores definidos. No CEL, 57% revelou ter atingido os indicadores estipulados, 34% atingiu maioritariamente, 5% raramente e 4% não atingiu. Perante estes resultados conclui-se que a maioria da turma adquiriu as competências previstas, no entanto, é um trabalho que vai ser continuado nos anos seguintes pelo que as crianças com maiores dificuldades deverão obter resultados cada vez mais satisfatórios.

6.1.3. Matemática

À semelhança das outras áreas curriculares, também em Matemática foi construída uma grelha de avaliação (anexo AB, p. 110) que dará conta da aprendizagem dos alunos. Sendo esta uma área em que os alunos revelaram ter algumas potencialidades, os resultados da aprendizagem serão positivos. Ao nível das competências previstas pelo domínio de números e operações, os alunos revelam bons resultados, em que entre 8 e 10 alunos conseguiram sempre realizar atividades em que se trabalhou neste domínio. E os restantes conseguiram-no na maioria das vezes. No entanto, no indicador referente à fluência da adição existem 3 alunos que não são fluentes e 4 são raramente fluentes. Quanto ao domínio da geometria e medida, todos os alunos representam e identificam triângulos. Neste âmbito, o reconhecimento de figuras equidecomponíveis é o indicador em que os alunos revelam mais dificuldades, sendo que 9 alunos fazem-no maioritariamente, 15 alunos raramente reconhecem e 1 aluno nunca reconhece. Já no que se refere ao domínio da organização e tratamento de dados,

os resultados foram muito bons. 15 alunos utilizam corretamente os termos «conjunto», «pertence ao conjunto», «não pertence ao conjunto» e 8 alunos utilizam estes corretamente estes termos raramente, 12 alunos constroem conjuntos e 10 fazem-no muitas vezes.

Analisando os gráficos gerais dos domínios (anexo AC, p. 113) pode-se observar que no domínio dos números e operações 36% adquiriu as competências essenciais, 48% adquiriu a maioria das competências e 15% adquiriram algumas competências. Quanto a geometria e medida, 47% alcançou as competências, 30% alcançou a maioria das competências, 22% adquiriu competências, num número reduzido. Por fim, relacionado com o domínio da organização e tratamento de dados, 54% adquiriu as competências necessárias, 24% adquiriu quase a totalidade das competências e 22% alcançou apenas algumas competências.

6.1.4. Estudo do Meio

Dadas as inúmeras visitas de estudo e o reduzido horário destinado a atividades de Estudo do Meio, foram avaliados os indicadores respeitantes ao tema dos animais (anexo AD, p. 114), projeto desenvolvido pelos alunos. Observando o gráfico (anexo AE, p. 115) conclui-se que 62% dos alunos adquiriram as competências previstas, 29% alcançou a maioria dos objetivos e apenas 9% alcanço um número reduzidos de objetivos.

6.2. Avaliação dos Objetivos Gerais de Intervenção

Para avaliar os objetivos gerais presentes no PI foram definidos objetivos específicos, bem como indicadores que contribuam para esses objetivos, para se poder avaliar se os objetivos gerais foram ou não alcançados. Assim, construiu-se uma tabela que apresenta os objetivos específicos para cada um dos objetivos gerais, e será a partir da avaliação desses objetivos específicos que se avaliará se os objetivos do PI foram cumpridos. A tabela será apresentada mais à frente no anexo AF (p. 116).

Assim, e com base na grelha de avaliação (anexo AG, p. 119) e nos gráficos construídos (anexo AH, p. 121) apresentar-se-á neste subcapítulo a avaliação dos objetivos gerais de

intervenção. Relativamente ao objetivo *Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula* constata-se que este objetivo foi alcançado, apresentando resultados bastante positivos. 45% dos alunos adquiriu as competências necessárias, definidas na tabela no anexo AF (p. 116), contribuindo, assim, para o bom funcionamento das aulas, 41% adquiriu a maioria das competências necessárias e apenas 13% apresenta, ainda, alguma dificuldade no cumprimento das regras. Ainda assim, considera-se que o objetivo foi cumprido tendo em conta os resultados da avaliação diagnóstica referentes às competências sociais. Dado que a turma era constituída, maioritariamente, por elementos perturbadores e sem regras de sala de aula os resultados aqui apresentados são bastante positivos, tendo estes alunos adquirido regras, percebendo a importância das mesmas.

Quanto ao objetivo geral *Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável* todos os alunos conseguiram adquirir algumas competências nesse sentido. Conclui-se que 43% dos alunos conseguiram alcançar, na plenitude, todos os objetivos específicos estipulados. Estes alunos demonstraram ter compreendido a importância que a reciclagem assume no que toca à preservação do ambiente, assim como a política dos 5R'S. Compreenderem o significado desta política constitui um passo bastante importante para a sustentabilidade. 45% dos alunos alcançou a maioria dos objetivos e, apenas, 13% revelaram algumas dificuldades na compreensão destes aspetos relacionados com a preservação e sustentabilidade do ambiente. Contudo, não existiram casos de alunos que não tivessem adquirido qualquer competência neste sentido.

Por último, para o objetivo geral *Desenvolver competências de trabalho autónomo* os resultados, também, foram positivos. Foi um objetivo difícil de alcançar, tendo exigido por parte das estudantes estagiárias um esforço acrescido, no que se refere à procura de estratégias e materiais capazes de responder à diferenciação pedagógica. 44% dos alunos revelou ter adquirido autonomia na realização de atividades, de forma progressiva, dado as estratégias didático-pedagógicas adotadas. Para além da aquisição de autonomia, os alunos revelaram, também, ter adquirido capacidade para diagnosticar as suas dificuldades e procurar formas de as ultrapassar. Este facto foi observável no decorrer do TEA, rotina implementada pela professora e continuada pelas estagiárias.

Para 42% dos alunos as rotinas revelaram ter impacto no seu percurso escolar, tendo adquirido alguma autonomia e consciência das dificuldades. Já para, apenas, 14% as rotinas e estratégias adotadas não tiveram grande impacto, ainda assim foram registadas melhorias na aprendizagem destes alunos.

Perante estes resultados e atendendo às características da turma considera-se que a implementação do PI e todo o trabalho realizado, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos, teve uma avaliação positiva.

6.3. Apresentação dos Resultados do Estudo

O estudo teve como finalidade compreender as perspetivas que os pais, alunos e professores têm acerca dos TPC. É neste sentido que se fará a apresentação dos resultados obtidos. Para apresentar os resultados recorreu-se à análise das frequências, calculando-se as percentagens. As tabelas com a análise de dados que deram origem a esta apresentação poderão ser consultadas no anexo AI (p. 122).

Para 50% dos professores a prescrição dos TPC tem como principal finalidade contribuir para a consolidação dos conteúdos e os restantes 50% consideram que os TPC permitem desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos. 93,5% dos pais concordam com a realização de TPC e 6,5% dizem não concordar. 53,2% dos pais concordam totalmente que os TPC contribuem para a aprendizagem das crianças, 38,7% dizem apenas concordar, 4,8% não concordam nem discordam e 3,2% discordam totalmente.

Analisando as respostas dadas pelos alunos podemos concluir que, no que respeita à frequência com que têm TPC, 54,3% afirmam ter TPC todos os dias, 33,3% só aos fins de semana, 7,4% entre 3 a 4 vezes por semana e 4,9% apenas 1 a 2 vezes por semana. Já os pais quando questionadas acerca da regularidade com que os seus educandos têm TPC 45,2% dizem que os seus filhos têm TPC todos os dias, 32,3% entre 1 a 2 vezes por semana e 22,6% entre 3 a 4 vezes por semana. 50% dos professores afirmam prescrever TPC todos os dias, 25% entre 3 a 4 vezes por semana e 25% entre 1 a 2 vezes. Quando questionados acerca do tempo que demoram na realização dos TPC, 34,6% dos alunos dizem que demoram entre 15 a 30 minutos, 23,5% menos de 15 minutos, 17,3% entre 30 a 45 minutos, 16% entre 45 minutos e 1

hora e, por fim, 8,6% diz demorar mais de 1 hora. 29% dos EE, à mesma questão, responderam que os seus educandos demoram mais de 1 hora, 24,2% entre 45 minutos e 1 hora, também, 24,2% responderam entre 30 e 45 minutos, 17,7% entre 15 e 30 minutos e, apenas, 4,8% menos de 15 minutos. Já para 75% dos professores os alunos demoram entre 15 a 30 minutos e 25% preveem que demore entre 30 a 45 minutos a resolução dos TPC.

Questionados sobre o tipo de TPC que levam com maior frequência 60,5% dos alunos respondem que os cálculos são os TPC mais solicitados pelos professores. Ao selecionarem o segundo tipo de TPC que têm com maior frequência surgem as fichas do livro com 59,2%. As respostas dos professores vão ao encontro das respostas dos alunos, sendo que referem as fichas do livro (75%) e os cálculos (25%) como os TPC mais solicitados. Também os pais, quando questionados sobre os dois tipos de TPC que os seus educandos levam com mais frequência referiram como primeira opção as fichas do livro (85,4%) e como segunda opção os cálculos (56,4%). A maioria dos pais, 80,6%, quando questionados sobre a importância dos seus filhos terem outro tipo de TPC, responderam que não e, apenas, 16,1% responderam que sim, referindo-se à realização de tabuadas e a pesquisas. Ainda no que se refere ao tipo de TPC, 50% dos professores dizem que as tarefas são iguais para todos os alunos e outros 50% dizem que não. Face aos TPC que têm, 71,6% dos alunos afirma saber realizá-los, enquanto que 28,4% diz que às vezes sabe realizá-los. Quando não realizam os TPC, 66,7% dos alunos diz ser devido à falta de tempo, 11,1% por ter dificuldades no tipo de trabalho solicitado, 9,9% devido à área curricular em que incide o TPC e, apenas, 3,7% referem a falta de materiais como justificação para a não realização dos TPC. Todos os professores inquiridos (100%) referem que os alunos quando não realizam os TPC apresentam como justificação a falta de tempo. Ainda no que se refere à realização, ou não, dos TPC, a maioria dos alunos (60,5%) diz que não é penalizado quando não os realiza e 38,3% diz ser penalizado, referindo como principal penalização uma classificação negativa no que respeita aos TPC. Já 75% dos professores inquiridos diz não repreender os alunos quando estes não realizam os TPC e os restantes 25% referem que repreendem os alunos.

No que diz respeito ao lugar onde os TPC são realizados, 77,8% dos alunos referem realizar em casa, seguidos de 9,9% que dizem realizar na CAF e os restantes na escola ou no explicador. Também a maioria dos pais (88,7%) dizem que os filhos realizam os TPC em casa. Aquando a realização dos TPC, 69,1% dizem ter ajuda e os restantes, 30,9% referem não ter qualquer ajuda. Os pais (83,9%) dizem ajudar os seus educandos na realização das tarefas, enquanto 16,1% dizem não prestar ajuda. Desses 83,9%, 38,7% dizem sentir dificuldades em ajudar os filhos, referindo como principal causa os métodos de ensino diferentes adotados pelos professores. Apenas 25% dos professores dizem que os EE devem auxiliar os seus educandos na realização do TPC, 50% consideram que por vezes devem fazê-lo e 25% consideram que não devem prestar auxílio na realização dos TPC.

Já no que se refere à correção dos TPC, 56,8% dos alunos dizem que os TPC são sempre corrigidos, 40,7% referem que a correção só acontece às vezes e 1,2% dizem que nunca são corrigidos. Por sua vez, a maioria dos professores (75%) dizem corrigir sempre os TPC e os restantes 25% dizem que corrigem às vezes. Quanto à forma como a correção é feita, 61,7% dos alunos dizem que a professora recolhe e devolve os TPC corrigidos, 34,6% dizem que a correção é feita no quadro e os restantes 2,5% dizem que a correção se realiza oralmente. Já as respostas dos professores não se relacionam em muito com as dos alunos, visto que 50% dizem corrigir no quadro, 25% recolhem e devolvem corrigidos e os restantes 25% corrigem individualmente com os alunos. Para 92,6% dos alunos a correção dos TPC é importante. Para além de afirmarem corrigir os TPC, 75% dos professores dizem ter um instrumento de avaliação dos TPC e outros 25% dizem não possuir qualquer instrumento de avaliação.

Por último, questionando os EE acerca do tempo disponível para outras atividades, 51,6% dizem que os educandos com a realização dos TPC ficam com pouco tempo disponível para a realização de outras atividades, já 48,4% dizem que o facto de terem TPC não interfere com a prática de outras atividades. Para 64,5% dos EE a quantidade de TPC não prejudica as atividades em família e 33,9% dizem que as atividades familiares ficam prejudicadas.

6.4. Discussão dos Resultados

Os TPC podem ter várias finalidades. Para os professores inquiridos as principais finalidades são a de consolidar os conteúdos e desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos. Tais respostas vão ao encontro das funções do TPC que Epstein & Voorbis (2001) citados por Simão *et al.* (2012) definiram, como “aprofundar as temáticas da aula; ensinar a trabalhar autonomamente potenciando as noções de responsabilidade” (p.15). Quase toda a totalidade dos pais concorda com a realização dos TPC, referindo que estes contribuem para a aprendizagem das crianças, porque “ao se abordar certos conteúdos que já foram trabalhados está-se a contribuir para consolidar aprendizagens e muitas vezes para esclarecer dúvidas que algumas crianças têm e não referem.” (Pires, 2012, p. 3)

Conforme demonstra a apresentação dos resultados, mais de metade dos alunos, 54,3%, afirmam que os professores lhes prescrevem TPC todos os dias, assim como metade dos professores, 50%, afirmam igualmente prescrever TPC diariamente. Os mesmos professores que prescrevem TPC todos os dias referem que a principal finalidade destas tarefas é a de consolidar conteúdos. Ora, estas afirmações relacionam-se com o que defende Paschal *et al.* (1984) citados por Silva (2004), afirmando que “a utilização frequente de tarefas de TPC tem um efeito mais marcante/pronunciado no aproveitamento do que a sua utilização menos frequente.” (p. 47). É, ainda, possível constatar através da tabela apresentada no anexo AJ (p. 131), resultante dos testes Post Hoc, uma correlação entre a frequência semanal de TPC e o ano de escolaridade. Os alunos que se encontram no 3.º ano, assim como a professora desta mesma turma, afirmam ter TPC todos os dias. Tal situação pode dever-se ao facto de no 3.º ano serem abordados muitos conteúdos, sendo referido pelos professores como o ano mais trabalhoso. Assim, os professores recorrem com mais frequência aos TPC para que estes consigam “cumprir o longo currículo formal . . . [lidando] com a extensão dos programas” (Antunes, 2012, p. 7).

No que se refere ao tempo disponibilizado pelos alunos para a realização dos TPC, os resultados mostram-nos que existe uma discrepância entre as respostas dos alunos e a dos pais e professores. Enquanto que os alunos indicam que demoram entre

15 a 30 minutos a realizar os TPC, (34,6%), seguidos de 23,5% que referem demorar menos de 15 minutos, os professores consideram que os alunos demoram entre 15 a 30 minutos (75%) e entre 30 a 45 minutos (25%), nunca referindo a opção de menos de 15 minutos. Esta diferença de respostas surge porque “os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo . . . o tempo tem sido considerado um factor chave na aprendizagem, pois diferentes *aprendizes* precisam de quantidades diferentes de tempo para aprender/dominar as matérias” (Villas-Boas, 1998, citada por Silva, 2004, p. 46). Tendo em conta que metade dos professores inquiridos responderam que os TPC solicitados eram iguais para todos os alunos, não se pode esperar que todos demorem o mesmo tempo a realizá-lo, pois o tempo despendido nas tarefas de TPC depende, segundo Trautwein *et al.* (2002) citados pela mesma autora, de dois fatores: as atitudes e comportamentos do professor face aos TPC e a capacidade de trabalho do aluno. No entanto, 50% dos professores responderam que os trabalhos eram diferenciados, pois cabe ao professor “desenhar para cada aluno o seu TPC que irá refletir o currículo, as suas necessidades e competências de modo a que mais alunos os completem e beneficiem dos seus resultados.” (Epstein & Voorbis, 2002, citados por Simão *et al.* 2012, p. 16).

Os resultados referentes ao tipo de TPC mais solicitado indicam que na maioria dos casos as fichas do livro são o recurso mais frequente. Tal como Araújo (2009) citado por Antunes (2012), afirma as tarefas solicitadas “reproduzem os conteúdos do livro . . . Para muitas crianças, os “trabalhos de casa” consistem no acto de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora mandou, fechar o caderno e voltar a guardar.” (p. 10). Se o professor não der importância à correção dos TPC, esta noção acerca dos TPC focado por Araújo (2009) poderá aprofundar-se. Como se pôde verificar através dos resultados apresentados, os professores referem diferentes formas de corrigir os TPC, sendo que uns responderam que corrigem no quadro, outros que recolhem e devolvem corrigidos e outros que referem corrigir individualmente com os alunos. Ora, para Cooper (2001) citado por Silva (2004) o tipo de correção reveste as mais variadas formas e pode divergir de professor para professor. Ainda na opinião deste autor, “os professores podem corrigir o TPC de forma integral na aula subsequente e para toda a turma, ou providenciar, individualmente, comentários escritos

alertando para a correção e assinalando os erros cometidos.” (p. 56) o que importa é seja feita algum tipo de correção.

Quanto ao facto dos pais ajudarem, ou não, os educandos na realização dos TPC, Marques (1988) citado por Pires (2012) considera que se deve envolver os pais na realização dos TPC, afirmando que é de “extrema importância haver entre a família e a escola uma colaboração real, pois estas duas instituições devem existir em sintonia, completando-se.” (p. 7). De facto, no contexto onde decorreu o estudo, esta sintonia existe, visto que 83,9% dos EE afirmam ajudar os seus educando na prática dos TPC. Os resultados quanto ao tempo para atividades em família e outras atividades indicam que os EE se encontram divididos quase equitativamente, pois 51,6% afirmam que os TPC prejudicam a realização de outras atividades, mas 48,4%, uma percentagem muito próxima da anterior, indicam que os TPC não interferem com a realização de outras atividades. O Cooper & Valentine (2001) citados por Silva (2004) corroboram a opinião dos EE que consideram que as atividades em famílias e outras atividades ficam prejudicadas em detrimento da realização dos TPC. Estes autores afirmam que “o TPC reduz o acesso às actividades de lazer e outras actividades de carácter comunitário, impedindo-as de ensinar importantes lições, tanto académicas como não académicas.” (p. 58).

6.5. Conclusões

A partir dos resultados obtidos e sua posterior análise, surge agora o momento de referir as principais conclusões que decorreu do presente estudo.

É de salientar que os TPC são considerados nesta escola de 1.º CEB, essencialmente, como um instrumento que permite consolidar conhecimentos e desenvolver a autonomia e responsabilidade.

A maioria dos alunos realiza TPC diariamente, sendo uma prática que já faz parte da rotina destas crianças.

Os professores preveem que os alunos se dediquem entre 15 a 45 minutos à prática dos TPC, ficando, ainda, com tempo disponível para outras atividades. No entanto, face às respostas dos alunos, estes demoram, em média, entre 15 a 45 minutos a realizar as tarefas prescritas. Devido a este tempo diário despendido para a realização

dos TPC os EE indicam que estes interferem com a realização de outras atividades, assim como com os momentos em família. Apesar desta interferência, os pais demonstram concordar com a realização dos TPC.

O tipo de TPC mais solicitado são as fichas do livro e os cálculos, reproduzindo os conteúdos trabalhados na sala de aula. Desta forma, as tarefas solicitadas tornam-se repetitivas, causando, segundo Silva (2004), aborrecimento, stress e tédio. Poderá, ainda, levar ao desinteresse e gerar sentimentos negativos face aos TPC.

Os professores afirmam corrigir os TPC, embora seguindo estratégias diferentes. A correção no quadro e a recolha e devolução dos TPC já corrigidos são as estratégias mais utilizadas, no entanto há, também, quem indique que corrige individualmente com os alunos.

7. CONCLUSÕES FINAIS

Terminado o trabalho apresentado no presente relatório, chega o momento de refletir acerca de todas as dimensões relativas ao processo de intervenção e formação a ele associadas, assim como sobre o estudo desenvolvido.

A unidade curricular de PES II proporcionou-me, enquanto estudante e futura profissional da educação, a oportunidade de experienciar toda a responsabilidade inerente ao trabalho realizado por um docente, assim como transportar da teoria para a prática as aprendizagens realizadas ao longo da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática pedagógica proporciona aos estudantes a possibilidade de desenvolver capacidades fundamentais para uma posterior prática docente, nomeadamente, conceber, planear e avaliar planos de intervenção, adotar e organizar estratégias de intervenção, refletir acerca da ação educativa e, ainda, analisar e refletir sobre o papel do professor. O desenvolvimento destas capacidades é fundamental para se alcançar resultados significativos, conseguir proporcionar, aos alunos, aprendizagens que vão ao encontro das suas necessidades e interesses e, acima de tudo, para desempenhar, de forma positiva, o meu papel de professora, sentindo-me realizada tanto a nível profissional como individual. Desta forma, a prática pedagógica revela-se bastante enriquecedora.

Ao longo do período de intervenção surgiram alguns aspetos facilitadores, mas, também, alguns constrangimentos que de uma forma ou de outra inibiram a prática pedagógica. Perante estes constrangimentos vivenciei sentimentos de preocupação e insegurança. Estes sentimentos surgem porque, enquanto futura docente, quero dar o melhor de mim e sentir que sou capaz, contudo, o medo de falhar acaba por me levar a experimentar sentimentos de insegurança, pressão e ansiedade. É neste campo, dos sentimentos vivenciados, que surge o apoio dado pelos professores tutores, que com algumas palavras de conforto conseguem suavizar a situação, levando-me a desvalorizar alguns factos que contribuía para a minha insegurança. Além disso, e mais importante ainda, os professores que me acompanharam ajudaram-me a planear e a organizar as sessões e os materiais pedagógicos da melhor forma possível. Este apoio e diretrizes facultadas contribuíram de forma positiva para o meu percurso individual, pois tal como afirma Sacristán (2008) o papel do professor é valorizar as opiniões, valores, manifestações individuais e autonomia dos alunos, num ambiente onde reine o respeito, a motivação e a produtividade. Tal como Morgado (1997) defende “a situação de aprendizagem, pela sua natureza (...) pode, por vezes, ser experienciada de forma menos confiante e natural por parte dos alunos” (p.32), deste modo senti que estas novas aprendizagens foram geridas por mim, em parceria com os restantes docentes, para que este processo de aprendizagem fosse entendido numa perspetiva natural e formativa.

No entanto, após uma análise reflexiva acerca de todos os fatores facilitadores e inibidores da prática pedagógica, todas elas contribuíram para a construção da minha identidade profissional, pois estive na presença de bons profissionais da educação que sabem “como se trabalha sobre os conhecimentos, como os devem confrontar, como se deve proceder” (Tonucci, 1986, p.176).

O estudo desenvolvido fez com que o interesse acerca do tema aumentasse, mantendo a vontade de continuar à procura de respostas sobre a influência dos TPC nos resultados escolares dos alunos, assim como procurar diferentes estratégias de implementação para que consiga tirar o melhor, as vantagens, associadas aos tão famosos TPC. Para além dos resultados obtidos, os conhecimentos que adquiri com esta investigação, a oportunidade que tive de ler e analisar a opinião de diferentes autores,

com perspectivas distintas revelou-se uma experiência significativa e enriquecedora. Tudo o que aprendi só me veio tornar uma pessoa mais rica, a nível pessoal e profissional

Em suma, as competências que desenvolvi e adquiri ao longo da minha prática pedagógica e no decorrer da investigação serão essenciais para garantir o sucesso no desempenho da docência. Espero que os conhecimentos adquiridos ao longo da ação educativa me ajudem a tornar uma profissional competente, flexível e responsável, conseguindo fazer uma aplicação prática do currículo adequada e responder às necessidades dos alunos.

Espero poder ter o prazer de exercer a minha profissão – mais do que professora, contribuir para o processo de aprendizagem e, acima de tudo, para a felicidade de muitas crianças.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Antunes, C. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º ciclo do ensino básico*. Castelo Branco.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Augusto, P. (2012). *Perceções do envolvimento parental nos trabalhos de casa em pais e alunos do 4º e 5º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA.
- Coutinho, C. (2007/2008). *Métodos de Investigação em Educação. II – Concebendo o plano da investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Fino, C. (s.d.). Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14. pp. 273-291.
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (s.d.). *Práticas de Ensino Diferenciado na Sala de Aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Porto: Universidade Lusófona do Porto
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- Henriques, M. E. (2006). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. *Interações*, pp. 220-243.
- Januário, G. (2008). *Materiais Manipuláveis – Mediadores da (Re)Construção de Significados Matemáticos*. São Paulo: Universidade de Garulhos.
- Miranda, G. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

Consultado a 5 de junho através de

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6847/1/relatp%CC%81rio%20final.pdf>

- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. *Inovação*, 11. pp. 77-98
- Palma, C. (2011). *A Formação de Professores para a Intervenção e na Prevenção da Indisciplina*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escola*. Porto: Porto Editora.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino básico – a visão das crianças e dos pais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Rebelo J. A. e Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Ribeiro, I. Costa, M. & Cruz, J. (s.d.). *Atitudes faces aos TPC – diferenças em função do ano e do contexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Sacristán, J. Gimeno (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º8, pp. 30-41.
- Silva, F. (2005), In I. Sim-Sim (Coord.). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da Escola*. Lisboa: Texto Editora
- Silva, R. (2004). TPC's *Quês e Porquês – Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

- Simão, A. M., Duarte, F., Ferreira, P. C. (2012). Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. *Cadernos de Educação*, pp. 12-44.
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A Casa Encantada.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, teses, dissertações e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1 (V), pp. 169-178

Legislação e documentos consultados

- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Projeto Educativo de Agrupamento (2013/2017)

ANEXOS

Anexo A – Autorização para participação no estudo de investigação

Autorização

Aos pais e encarregados de educação,

Sou mestranda, na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito do relatório final de mestrado, encontro-me a desenvolver um estudo sobre as perspetivas relacionadas com os Trabalhos Para Casa (TPC) durante a formação das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, necessito, para além da sua colaboração no preenchimento de um inquérito, de autorização para aplicar um inquérito junto do seu educando na escola que frequenta. Os inquéritos são anónimos e confidenciais, sendo os dados utilizados apenas para o fim supra citado.

A sua colaboração, assim como a do seu educando, será de extrema importância para que consiga desenvolver o estudo.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

(Ana Rita Santos)

Eu, _____, encarregado de educação do/a
aluno/a _____ (colocar um x na opção pretendida)

- Autorizo o preenchimento do inquérito
 Não autorizo o preenchimento do inquérito

_____ (O Encarregado de Educação)

Anexo B – Questionário para os alunos

Questionário sobre TPC³

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este questionário destina-se a recolher a tua opinião em relação aos Trabalhos Para Casa (TPC). A tua opinião será uma preciosa ajuda para realizar um estudo acerca do papel dos TPC na vida dos alunos.

Este inquérito é anónimo (não tens que te identificar) e confidencial (as tuas respostas não serão reveladas a ninguém).

Responde às questões seguintes, colocando um x na opção que consideras ser mais correta.

1. Quantas vezes, por semana, tens TPC?

Só aos fins de semana

1 a 2 vezes

3 a 4 vezes

Todos os dias

2. Quanto tempo, aproximadamente, demoras a fazer os teus TPC?

Menos de 15 min.

Entre 15 a 30 min.

Entre 30 a 45 min.

Entre 45 min. a 1h

Mais de 1h.

3. Indica 2 tipos de TPC que levas com maior frequência?

³ Nota: Baseado em Pires, S. (2012) e Simão *et al.* (2012).

- Cópias
- Cálculos
- Leitura
- Fichas do livro
- Fichas elaboradas pelo professor
- Pesquisas
- Outros. Quais? _____

4. Quando tens TPC, sabes como realizá-lo?

- Sim
- Às vezes
- Não

5. Quando não fazes os TPC é devido:

- À falta de tempo
- À disciplina
- Ao tipo de trabalho (estudar, resolver exercícios de matemática, interpretação de textos...)
- À Falta de materiais (computador, dicionário...)

6. Onde costumavas realizar os TPC?

- Na escola
- Em casa
- Na CAF
- No explicador

Outro. Qual? _____

7. Tens ajuda para fazer os TPC?

Sim

Não

Se sim, quem? _____

8. Quando não fazes os TPC és penalizado na escola?

Sim

Não

Se sim, de que forma? _____

9. O/a professor/a corrige os TPC?

Sempre

Às vezes

Nunca

10. Se corrige os TPC como é o que o faz?

No quadro

Oralmente

Recolhe e devolve os trabalhos corrigidos

Individualmente com os alunos

11. A correção do TPC para ti é:

Muito importante

Importante

Nada importante

12. Na tua opinião, a realização de TPC é importante? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração

Anexo C – Questionário para os professores

Questionário sobre TPC⁴

Sou mestranda da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O presente questionário surge no âmbito do Relatório Final de Mestrado, tendo como finalidade a recolha de dados para a elaboração de um estudo sobre as perspetivas que professores, pais e alunos têm acerca dos Trabalhos Para Casa (TPC).

Este inquérito é anónimo e confidencial.

Agradeço a disponibilidade dos participantes.

Responda às questões seguintes, colocando um x na opção que considera ser mais correta.

1. Porque razão prescreve TPC aos seus alunos?

- Porque contribui para a consolidação de conteúdos
- Porque permite desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos
- Porque é uma forma de estudarem os conteúdos lecionados
- Porque é uma forma de os manter ocupados fora do horário letivo
- Outro. Qual? _____

2. Com que regularidade envia TPC?

- Todos os dias
- 3 a 4 vezes por semana
- 1 a 2 vezes por semana

3. De quanto tempo, aproximadamente, precisam os alunos para realizar os TPC?

⁴ Nota: Baseado em Antunes, C. (2012).

Menos de 15 min.

Entre 15 a 30 min.

Entre 30 a 45 min.

Entre 45 min. a 1h

Mais de 1h

4. Que tipo de TPC envia com mais frequência?

Cópias

Cálculos

Leitura

Fichas do livro

Fichas elaboradas pelo professor

Pesquisas

Outros. Quais? _____

5. Os TPC são os mesmos para todos os alunos da turma?

Sim

Não

6. Quando os alunos não realizam os TPC que tipo de justificação apresentam?

Não tiveram tempo

Têm dificuldades na área curricular em que incide o TPC

Têm dificuldades no tipo de trabalho (estudar, resolver exercícios de matemática, interpretação de textos)

Não tinham os materiais necessários

7. Costuma repreender os alunos que não realizam os TPC?

Sim

Não

Se sim, como? _____

8. Possui algum instrumento para avaliar os TPC?

Sim

Não

9. Costuma corrigir os TPC?

Sempre

Às vezes

Nunca

10. Se respondeu sempre ou às vezes, como costuma fazer a correção?

No quadro

Oralmente

Recolhe e devolve os trabalhos corrigidos

Individualmente com os alunos

11. Os Encarregados de Educação devem auxiliar as crianças na resolução dos TPC?

Sim

Por vezes

Não

12. Os TPC contribuem para a avaliação dos alunos? De que forma?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo D – Questionário para os pais

Questionário sobre os TPC⁵

Sou mestranda da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O presente questionário surge no âmbito do Relatório Final de Mestrado, tendo como finalidade a recolha de dados para a elaboração de um estudo sobre as perspetivas que professores, pais e alunos têm acerca dos Trabalhos Para Casa (TPC).

Este inquérito é anónimo e confidencial.

Agradeço a disponibilidade dos participantes.

Responda às questões seguintes, colocando um x na opção que considera ser mais correta.

1. Concorda com a realização de TPC?

Sim

Não

2. Considera que os TPC contribuem para a aprendizagem das crianças?

Discordo totalmente

Não discordo nem concordo

Concordo

Concordo totalmente

3. Com que regularidade o seu educando leva TPC?

Todos os dias.

3 a 4 vezes por semana.

1 a 2 vezes por semana.

4. Quanto tempo, aproximadamente, dedica o seu filho à realização dos TPC?

⁵ Nota: Baseado em Antunes, C. (2012) e Pires, S. (2012).

- Menos de 15 min.
- Entre 15 a 30 min.
- Entre 30 a 45 min.
- Entre 45 min. a 1h.
- Mais de 1h.

5. Indique 2 tipos de TPC que o seu filho leva com maior frequência.

- Cópias.
- Cálculos.
- Leitura.
- Fichas do livro.
- Fichas elaboradas pelo professor.
- Pesquisas.
- Outros. Quais? _____

6. Considera que seria importante o seu filho ter outro tipo de TPC?

- Sim
- Não

Se sim, quais? _____

7. Onde costuma, o seu filho, realizar os TPC?

- Em casa
- Na escola
- Na CAF

No explicador

Outro. Qual? _____

8. Costuma auxiliar o seu filho na realização dos TPC?

Sim

Não

9. Se respondeu sim, sente dificuldade em ajudar o seu filho na realização dos TPC?

Sim

Não

Se sim, em que aspetos? _____

10. Com a resolução do TPC, o seu educando fica com pouco tempo disponível para realizar outras atividades?

Sim

Não

11. Considera que a quantidade de TPC prejudica as atividades em família?

Sim

Não

Se sim, em que aspetos? _____

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo E – Organização do espaço de sala de aula





Anexo F – Disposição das mesas





Anexo G – Exemplo da agenda semanal



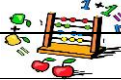
	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
1300 -	AP Número do dia 25 Português Texto instrucional	Número do dia cálculo mental Matemática Pentaminos	Número do dia cálculo mental Matemática Problemas da quincena	Número do dia TEA cálculo mental	Número do dia. Português
1330 - 1350	Projeto Texto instrucional	Português "A Caixa" - Sérgio Gatinho	Projeto Revisão do Texto instrucio- nal	Português	Matemática
1350 - 1400	Almoço				
1400 - 1430	TP/Estudo do Meio Projeto dos animais	TEA	TP/Estudo do Meio animais	Matemática	Ciências Experimentais
1430 - 1445	Apoio ao Estudo TEA	TP/Estudo do Meio (Animais)	Expressões Construir os jogos	Expressões	Conselho semanal de cooperação
1445 - 1455	Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	Balanço

Anexo H – Modelo do PIT

Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) n.º

Nome: _____

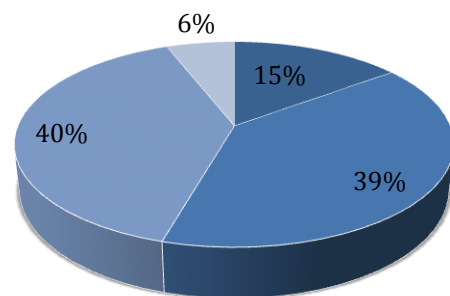
Semana de __/__/__ a __/__/__

O que penso fazer:			O que fiz:					A MINHA AVALIAÇÃO	
	Língua Portuguesa							Total	Trabalhei muito <input type="checkbox"/>
	Escrita								Trabalhei pouco <input type="checkbox"/>
	Ditado a pares								A minha tarefa é:
	Leitura								_____
	Ficheiro de ortografia								Cumpri bem <input type="checkbox"/>
	Ficheiro de leitura 1								Podia ter cumprido melhor <input type="checkbox"/>
	Ficheiro de leitura 2								
	Matemática								Sugestões da professora
	Contagem com pintas								
	Ficheiro de números								
	Trabalho com a professora								Sugestões dos colegas
	Ajudar os colegas								

Anexo I – Avaliação das fichas de avaliação do 2.º período

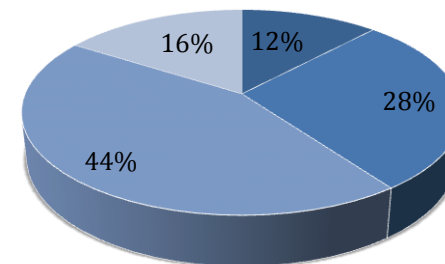
**Percentagem das notas de
Língua Portuguesa**

■ Insuf ■ Suf ■ Bom ■ M Bom



**Percentagem das notas
Matemática**

■ Insuf ■ Suf ■ Bom ■ M Bom



Anexo J – Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Indicadores	Alunos																									
	Aluno 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Cumprir as Regras de Funcionamento da Sala de Aula																										
Mantém o silêncio durante o trabalho																										
Ouve a professora sem interromper																										
Coloca o dedo no ar para participar																										
Ouve os colegas																										
Trabalhar cooperativamente																										
Participa em atividades com os colegas																										
Pede e aceita a ajuda dos colegas																										
Pede e aceita a ajuda do professor																										
Partilha o material																										
Realizar atividades de for responsável																										
Empenha-se nas atividades																										

Cuida do material cooperativo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Participar ativamente nas tarefas da turma																						
Participa por iniciativa própria	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa quando solicitado	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Partilha ideias e dúvidas com os colegas	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
É pertinente nas suas intervenções	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Respeitar-se a si próprio e aos outros																						
Respeita a professora	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo
Respeita os colegas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo

Legenda:

Verde	Nunca
Amarelo	Raramente

Verde	Muitas Vezes
Azul	Sempre

Anexo K – Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

Indicadores	Alunos																										
	Aluno 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Compreensão Oral																											
Regista e retém informação essencial	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Responde a questões acerca do que ouviu	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Apreende o sentido global de diferentes discursos orais	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Expressão Oral																											
Relata vivências e partilha ideias	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Articula corretamente as palavras	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Usa vocabulário adequado ao tema e à situação	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Comunica com autonomia	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Leitura																											
Lê através de reconhecimento global	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Lê através da correspondência som/letra	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Lê por iniciativa própria	Amarelo	Ciano	Vermelho	Verde	Verde	Ciano	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Ciano	Amarelo	Amarelo	Ciano	Ciano	Verde	Ciano	Verde	Verde	Amarelo	
Antecipa conteúdos	Amarelo	Ciano	Vermelho	Amarelo	Verde	Ciano	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Amarelo	
Escrita																										
Usa adequadamente maiúsculas e minúsculas	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Verde	
Gere corretamente o espaço da página	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Ciano	Ciano	Verde	Verde	Ciano	Verde	Verde	
Escreve frases sem erros ortográficos	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Ciano	Verde	Ciano	Verde	Verde	Amarelo	
Escreve frases com sinais de pontuação	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Ciano	Verde	Verde	Amarelo	
Escreve frases com coerência frásica	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Ciano	Verde	Ciano	Verde	Verde	Amarelo	
Escreve frases e textos por iniciativa própria	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Ciano	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Ciano	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Conhecimento Explícito da Língua																										
Identifica e discrimina as consoantes	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Ciano	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Identifica e discrimina as vogais	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Amarelo	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano	Ciano

Legenda:

Vermelho	Nunca
Amarelo	Raramente

Verde	Muitas Vezes
Ciano	Sempre

Anexo L – Avaliação diagnóstica de Matemática

Indicadores	Alunos																									
	Aluno 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Números e Operações																										
Representa números na reta numérica	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Compreender a adição no sentido de acrescentar	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Compreender a subtração no sentido de retirar	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Compõe e decompõe números	Amarelo	Azul	Vermelho	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Compara e ordena números	Amarelo	Azul	Vermelho	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Geometria e Medida																										
Compara, transforma e descreve objetos	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Situa-se no espaço em relação aos outros e aos objetos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Identifica figuras geométricas	Amarelo	Azul	Vermelho	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Organização e Tratamento de Dados																										
Interpreta informação	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Anexo M – Planificação de Língua Portuguesa que valoriza os conhecimentos prévio dos alunos

Planificação de Língua Portuguesa

Leitura da história “O Dinossauro” (das 11h00 às 12h30)

Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Descrição da Atividade	Materiais	Tempo (min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Compreensão do oral Expressão oral	- Prestar atenção ao que ouve de modo a: - apropriar-se de novos vocábulos; - identificar palavras desconhecidas; - responder a questões acerca do que ouviu; - reter o essencial de um pequeno texto ouvido; - identificar o tema central; - recontar histórias. - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - ouvir os outros; - esperar a sua vez.	- Vocabulário. - Instruções. - Reconto. - Regras e papéis de interação.	- A aula iniciar-se-á com uma atividade de pré-leitura sobre o livro “O Dinossauro” de Manuela Bacelar. - Durante a atividade o professor, mostrando a capa, pergunta quem é a autora do livro e a editora, dando uma breve explicação acerca do que é uma editora. - Apresentando título do livro o professor coloca algumas questões: <ul style="list-style-type: none"> • O que é um dinossauro? • Já viram algum dinossauro? • Os dinossauros ainda existem? - De seguida, questiona os alunos sobre o que irá acontecer na história. Estes devem responder baseando-se no título e na ilustração da capa. - Posteriormente, será iniciada a leitura por parte do professor. - Durante a leitura, o professor vai colocando questões, por exemplo: “o que acham que vai acontecer a	Livro “Dinossauro” de Manuela Bacelar Ficha de compreensão leitora	5	- Identifica palavras desconhecidas. - Responde a questões acerca do que ouviu. - Retém o essencial de um pequeno texto ouvido. - Identifica o tema central. - Reconta histórias. - Ouve os outros. - Espera a sua vez.	Grelha de observação
					10		
					5		

			<p>seguir?"; ao mostrar as ilustrações questiona "os habitantes estavam a olhar pela janela com que expressão facial? Com cara de admirados?, "Com cara de medo?"</p> <p>- Terminada a leitura, os alunos são confrontados com o que responderam inicialmente acerca do que se iria passar na história e com o que realmente aconteceu.</p> <p>- Os alunos farão o reconto daquilo que ouviram para que, de seguida, realizem uma ficha de trabalho sobre a compreensão do texto.</p>		10		
					30		
					20		

Anexo N – Planificação de Língua Portuguesa que fomenta o trabalho individual

Planificação de Língua Portuguesa

Leitura da história “Está um hipopótamo na minha cama” de Beatrice Masini (19 de maio das 11h00 às 12h30)

Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Descrição da Atividade	Materiais	Tempo (min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Compreensão do Oral Expressão Oral	- Prestar atenção ao que ouve de modo a:	- Vocabulário. - Instruções. - Reconto. - Regras e papéis de interação.	- A aula será iniciada com a apresentação da capa do livro “Está um hipopótamo na minha cama” de Beatrice Masini.	- Livro “Está um hipopótamo na minha cama” de Beatrice Masini - Ficha de compreensão oral	5	- Identifica palavras desconhecidas.	- Grelha de observação. - Produto dos alunos: ficha de compreensão oral
	- apropriar-se de novos vocábulos;		- Ao mostrar a capa à turma, a professora questionará um aluno: “Qual é o título desta história?”. Após responderem são lançadas outras questões: “Quem escreveu esta história?”, “Como chamamos à pessoa que escreve as histórias? (autores)”, “Na capa temos aqui outro nome, de quem será?” (do ilustrador) “E a editora deste livro qual é?”		5	- Responde a questões acerca do que ouviu.	
	- identificar palavras desconhecidas;		- Depois de serem analisadas as características paratextuais do livro, a professora colocará questões relacionadas com o conteúdo da história: “Algum de vocês já teve um hipopótamo na cama?”, “Então porque é que acham que este livro		15	- Retém o essencial de um pequeno texto ouvido. - Identifica o tema central. - Reconta histórias. - Ouve os outros. - Espera a sua vez.	
	- responder a questões acerca do que ouviu;						
	- reter o essencial de um pequeno texto ouvido;						
	- identificar o tema central;						
	- recontar histórias.						
	- Participar em atividades de expressão orientada respeitando						

	<p>regras e papéis específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ouvir os outros; - esperar a sua vez. 		<p>tem este título?”, “Será que era mesmo um hipopótamo, ou será um sonho?”, “O que vocês acham que vai acontecer?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a atividade de pré-leitura, antecipando o conteúdo da história, a professora passa à leitura da mesma. - Durante a leitura a professora vai questionando os alunos acerca daquilo que estão a ouvir: “Porque será que o Guilherme acordou e tinha a cama molhada?”, “Será que apareceu mais alguma coisa na cama do Guilherme? O quê?”. Como na história há uma frase que se repete sempre a professora lê as primeiras palavras e incita os alunos a completarem. - Depois da leitura, confronta-se os alunos com aquilo que anteciparam e o que acabaram de ouvir: “Alguém acertou no que iria acontecer?, Quem se aproximou mais do que ia acontecer na história?”. Para além de se confrontar os alunos com aquilo que anteciparam será perguntado à turma: “O que vocês acham que estava a acontecer? Será que existiu mesmo um hipopótamo, uma baleia e 		10		
					10		

			<p>uma sereia na cama do Guilherme?”</p> <p>- Após a troca de ideias, os alunos irão recontar, oralmente, a história.</p> <p>- De seguida, ser-lhes-á distribuída uma ficha de compreensão oral para que os alunos respondam a questões sobre a história que acabaram de ouvir.</p> <p>- À medida que os alunos forem terminando, se ainda houver tempo, ser-lhes-á solicitado que desenhem no caderno a parte da história que mais gostaram.</p>		<p>10</p> <p>20</p> <p>5</p>		
--	--	--	---	--	------------------------------	--	--

Anexo O – Planificação de Língua Portuguesa que fomenta o trabalho em grupo

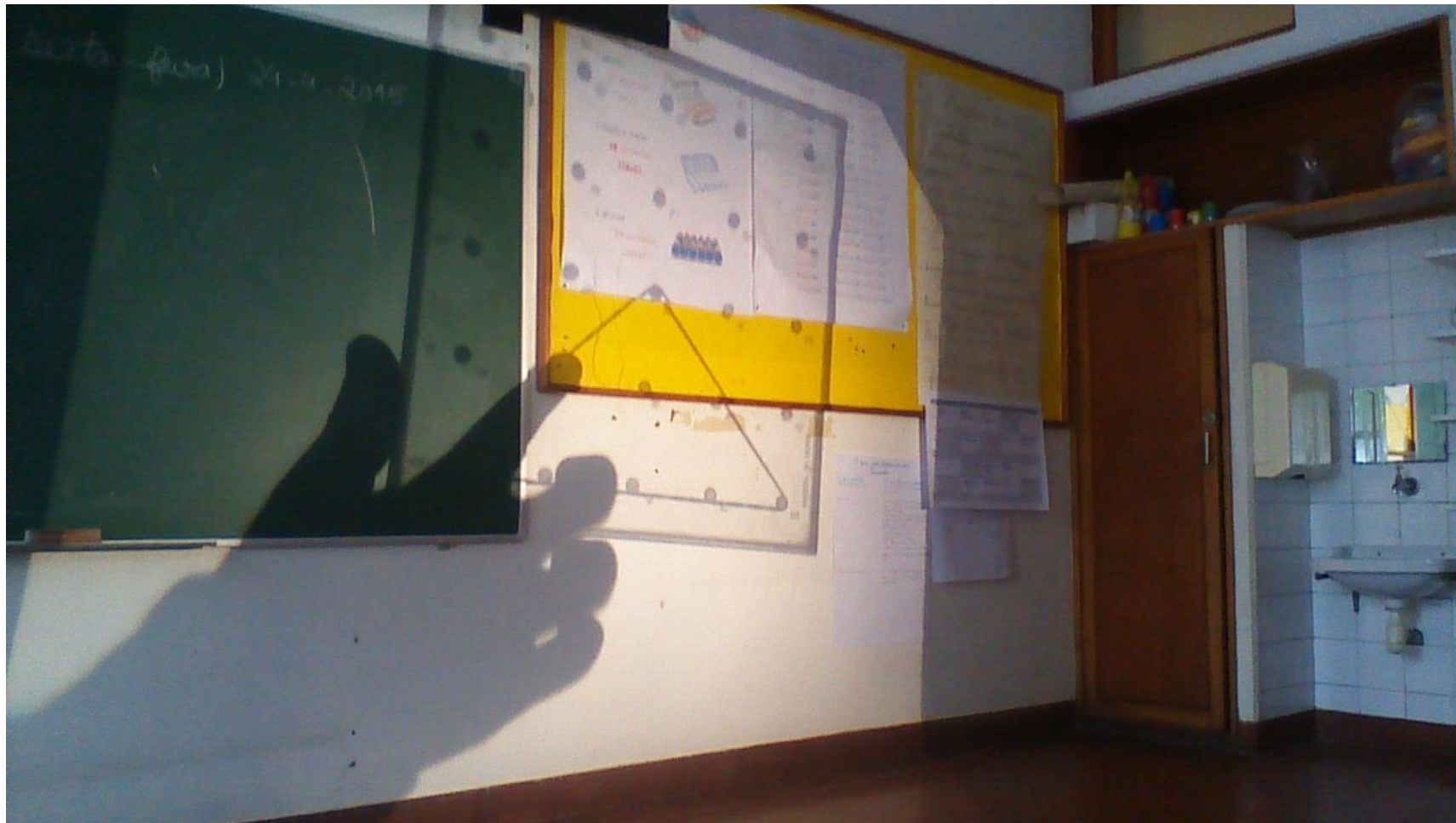
Planificação de Língua Portuguesa

Leitura da história “O Dinossauro” (das 09h30 às 10h30)

Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Descrição da Atividade	Materiais	Tempo (min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Compreensão do oral Expressão oral CEL	- Prestar atenção ao que ouve de modo a: - apropriar-se de novos vocábulos; - identificar palavras desconhecidas; - responder a questões acerca do que ouviu; - reter o essencial de um pequeno texto ouvido; - identificar o tema central; - recontar histórias. - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - ouvir os outros; - esperar a sua vez. - Estabelecer	- Vocabulário. - Instruções. - Reconto. - Regras e papéis de interação. - Sons e fonemas. - Letra maiúscula, minúscula, manuscrita, imprensa.	- A aula iniciar-se-á, tal como na aula anterior, com o reconto, por parte dos alunos, da história “O Dinossauro”, uma vez que se vai continuar a trabalhar em torno desta história. Durante o reconto o professor vai colocando questões acerca da história. - De seguida, o professor pergunta à turma se ainda se lembram das frases que construíram para resumir a história. À medida que os alunos se vão lembrando o professor cola as frases no quadro. - Relembra mais uma vez que existem sílabas destacadas a vermelho e questiona porque razão isso acontece, para que os alunos percebam que estamos a trabalhar o grafema D. - Posteriormente, retira das frases as palavras com a letra D e pergunta aos alunos que palavras faltam nas frases. Estas palavras serão retiradas uma de cada vez.	Frases síntese da história Ficha de trabalho Folha de papel A3	10	- Identifica palavras desconhecidas. - Responde a questões acerca do que ouviu. - Retém o essencial de um pequeno texto ouvido. - Identifica o tema central. - Reconta histórias. - Ouve os outros. - Espera a sua vez. - Estabelece correspondências entre som e letra(s). - Segmenta a cadeia fónica. - Reconstrói a cadeia fónica. - Discrimina os	Grelha de observação Produto dos alunos
					10		
					5		
					5		

	<p>correspondências entre som e letra(s);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segmentar e reconstruir a cadeia fônica; - Discriminar os sons da fala. 		<ul style="list-style-type: none"> - Após este exercício, cada grupo (seis elementos) recebe as três frases com as palavras recortadas e terão de as ordenar, colando as frases numa folha de papel A3. - Com o exercício concluído discute-se em grande grupo para que todos confirmem se as suas frases foram ordenadas de forma correta. - Para finalizar a aula será distribuída uma ficha com as frases trabalhadas, contudo essas frases têm lacunas que deverão ser preenchidas com as palavras corretas. Com as frases completadas devem ilustrá-las. 		<p>10</p> <p>10</p> <p>10</p>	sons da fala.	
--	--	--	--	--	-------------------------------	---------------	--

Anexo P – Imagens de uma atividade com recurso a materiais diversificados



Anexo Q – Planificação de Matemática que fomenta a comunicação e partilha de conhecimentos

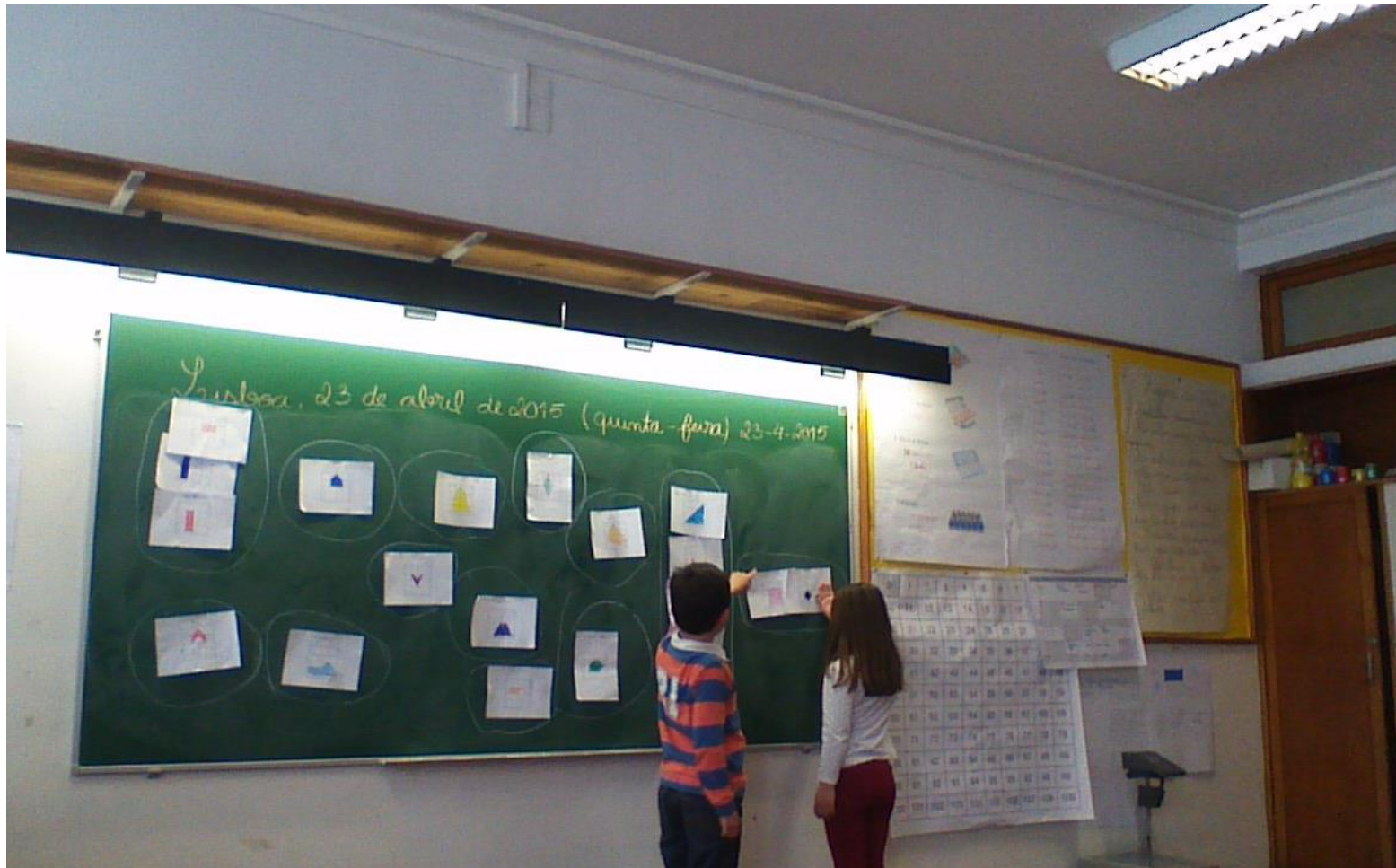
Planificação de Matemática

Figuras geométricas – Classificação de polígonos (das 14h00 às 15h00)

Domínio Subdomínio	Objetivo geral	Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Materiais	Tempo (min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Geometria Figuras geométricas	- Reconhecer e representar formas geométricas	- Reconhecer polígonos em posições variadas. - Identificar quadrados. - Identificar retângulos. - Identificar círculos. - Identificar triângulos. - Utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice». - Representar polígonos.	- Distribuem-se os geoplanos pelos alunos, e pede-se-lhes que construam polígonos no geoplano. Solicitar-se-á que utilizem apenas um elástico para cada construção.	Geoplano Elásticos Material de escrita Folha de papel ponteados	15	- Reconhece polígonos em posições variadas. - Identifica quadrados. - Identifica retângulos. - Identifica círculos. - Identifica triângulos. - Utiliza corretamente os termos «lado» e «vértice». - Representa polígonos.	- Grelhas de observação. - Produto dos alunos.
			- Esta atividade será realizada a pares para que um dos elementos construa um polígono no geoplano e o outro o reproduza numa folha de papel ponteados e vice-versa.		10		
			- Assim que todos tenham construído os seus polígonos e reproduzido os mesmos no geoplano, o professor coloca no quadro todas as folhas ponteadas com os polígonos de cada um.		15		
			- De seguida, o professor informa os alunos que vai arrumar as figuras, questionando-os se eles acham que as mesmas estão desarrumadas e porque é que é importante arrumar/organizar.		20		
			- Posteriormente, avisa os alunos que vai,				

			<p>então, arrumar as figuras no quadro e que no fim eles terão de dizer qual foi o critério em que o professor pensou para fazer aquela arrumação.</p> <p>- Caso os alunos demorem a chegar à resposta o professor deve incitar a mesma, fazendo questões: “As que estão no mesmo grupo são iguais umas às outras?”, “Esta deste grupo é igual àquela daquele grupo?” acabando por levar os alunos a concluir que o critério que escolheu foi “Ser igual a”.</p> <p>- Num outra fase, o professor pede para os pares pensarem numa outra forma de agrupar/arrumar os polígonos. Depois solicitará a um dos pares que vá agrupar as figuras no quadro conforme o critério que escolheram e explicá-lo. Estas classificações serão fotografadas para depois serem impressas e coladas nos cadernos dos alunos.</p> <p>- Os pares partilharão as suas classificações até que um dos pares refira o uma classificação segundo o número de lados. Se a turma demorar a chegar a esta classificação o professor provocará a mesma, alertando para os vértices das figuras.</p> <p>- A aula terminará com esta última classificação para que nas aulas seguintes se trabalhe os polígonos quanto ao número de lados.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

Anexo R – Imagens de uma atividade de comunicação e partilha de conhecimentos



Anexo S – Exemplo do diário de turma preenchido pelos alunos

Diário da Semana

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
O que eu gostei				
	<p>Eu não gostei que a Margarida tirasse alirado a Cor de a Noa Mariana Noa Leonor</p>	<p>Eu gostei de ver o Rui dançar e preparar comida</p>	<p>Eu gostei de dançar com a Clara. Leonor</p>	
O que eu não gostei				
<p>Eu não gostei que o Carlos tirasse a Sofia</p>	<p>Eu não gostei que a Sofia tirasse a Sofia</p>	<p>Eu não gostei de ver a Mariana</p>	<p>Eu não gostei de ver a Mariana</p>	<p>Eu não gostei de ver a Mariana</p>
Proponho				

Anexo T – Horário praticado pela docente cooperante

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 10h30	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
10h30 - 11h	Intervalo				
11h – 12h30	MAT	PORT	MAT	MAT PORT	MAT
12h30 – 14h	Almoço				
14h – 15h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	PORT	Ciências Experimentais
15h – 16h	Apoio ao Estudo	Expressões	Expressões	Expressões	Estudo do Meio Apoio ao Estudo

Anexo U – Exemplo de elementos de pilotagem do trabalho

Tarefas Semanais

Nomes dos alunos	Distribuição dos cadernos	Distribuição dos lápis	Organização dos ficheiros	Distribuição dos lanches	Arrumação dos livros	Polícia da limpeza
A.						
A. C.						
C.						
C. A.						
D.						
D. Q.						
D. F.	X					
F.		X				
G.			X			
G. B.				X		
I.					X	
L. C.						X
L. S.						
L.						
M.						
M. S.						
M. A.						
M. C.						

M. A.						
N.						
N. G.						
P.						
R.						
S.						
S. D.						



Anexo V – PIT preenchido pelos alunos

Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) n.º 4

Nome: Núria Semana de 11/5/2015 a 15/5/2015

Na semana Passada: Português 3 Matemática 2 Total 5	Assuntos a tratar esta semana: _____ _____	<h3 style="text-align: center;">A MINHA AVALIAÇÃO</h3> Trabalhei muito <input checked="" type="checkbox"/> Trabalhei pouco <input type="checkbox"/> A minha tarefa é: <u>distribuir lapis</u> Cumpri bem <input checked="" type="checkbox"/> Podia ter cumprido melhor <input type="checkbox"/>
---	--	--

O que penso fazer:	O que fiz:				Total
Português					
Escrita	1				0
Ditado a pares					0
Leitura	1				1
Ficheiro de Casos Iniciais	1				1
Ficheiro Ditado de Imagens	1				0
Ficheiro Maiúsculas e Minúsculas					0
Ficheiro de Iniciação à Escrita	1				1
Ficheiro Casos de Leitura	1				1
Ficheiro de leitura					0
Ficheiro de Lengalengas					0
Matemática					
Ficheiro Tempo de Cálculo	1				1
Ficheiro de Números e Operações	1				1
Inventar Problemas	1				1
					2

Sugestões da professora

Núria, muito bem exposto esta semana.
Continua assim.
AF

Sugestões dos colegas

Núria gostava de...

Anexo W – Contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais

Objetivos gerais de intervenção	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Atividade Físico-Motora	Competências Sociais
Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o trabalho em grupo. - Promover situações de debate, exigindo uma organização específica de comunicação. - Implementar estratégias de aquisição de regras (sistema “Hi5” proposto por Western-Stratton). - Proporcionar momentos de reflexão coletiva (ex: “Qual a importância, no meu estudo, da regra X?”). 				
	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha e discussão de ideias. - Elaboração de regras. 				
Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer a situações de produção de resíduos para reforçar as aprendizagens adquiridas. - Reforçar a ideia de que o material cooperativo deve ser preservado. 				

	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha e exposição de produções textuais e orais dos alunos. - Texto instrucional: a receita (organização e reciclagem dos resíduos produzidos). - Descrição das características dos produtos residuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação de produtos residuais. - Comparação entre os resíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de conteúdos relacionados com a reciclagem. - Realização de atividades que promovam um estilo de vida mais sustentável na comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de sinalética de identificação. - Construção de materiais recorrendo à renovação e reutilização. - Construção de instrumentos musicais a partir de materiais já utilizados (garrafas, etc.). - Elaboração de cartazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de reflexão.
<p>Desenvolver competências de trabalho autónomo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os alunos a marcarem apoios com os colegas nos momentos de TEA (ZDP). - Propor a realização de tarefas em que o grau de complexidade difere. - Proporcionar apoios individualizados a alunos com maiores dificuldades. - Valorização das diferentes resoluções. - Elaboração de fichas extra para alunos com um ritmo de trabalho mais acelerado. 				

Anexo X – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos nas Competências Sociais

Indicadores	Alunos																									
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	
Cumprir as Regras de Funcionamento da Sala de Aula																										
Mantém o silêncio durante o trabalho	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul
Ouve a professora sem interromper	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul
Coloca o dedo no ar para participar	Azul	Verde	Amarelo	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Ouve os colegas	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul
Trabalhar cooperativamente																										
Participa em atividades com os colegas	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Pede e aceita a ajuda dos colegas	Azul	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Pede e aceita a ajuda do professor	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Partilha o material	Azul	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul
Realizar atividades de for responsável																										
Empenha-se nas atividades	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul

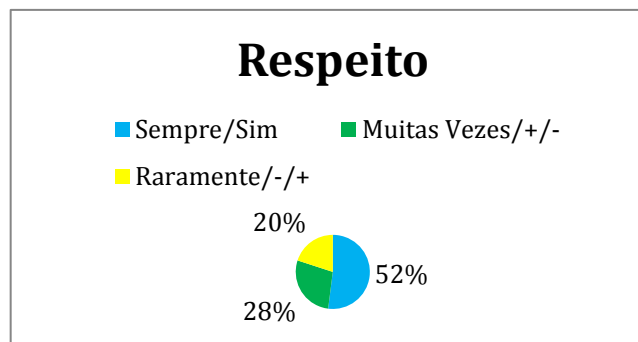
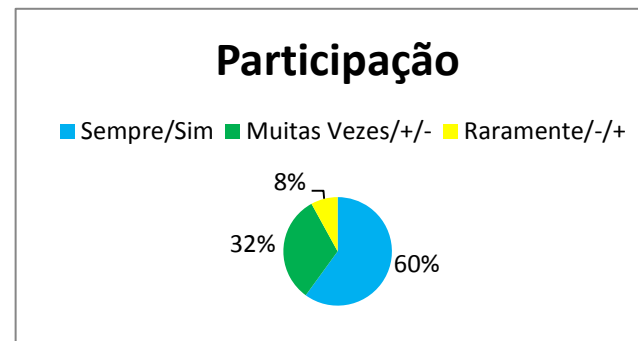
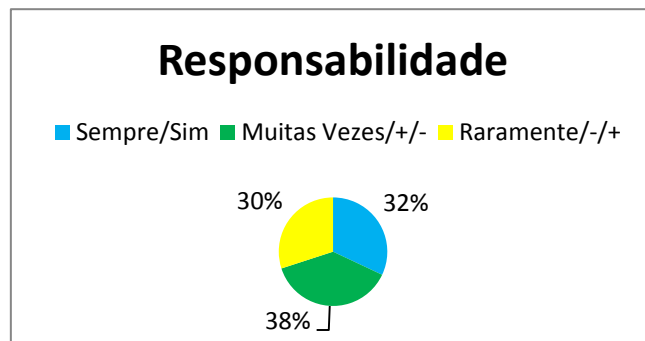
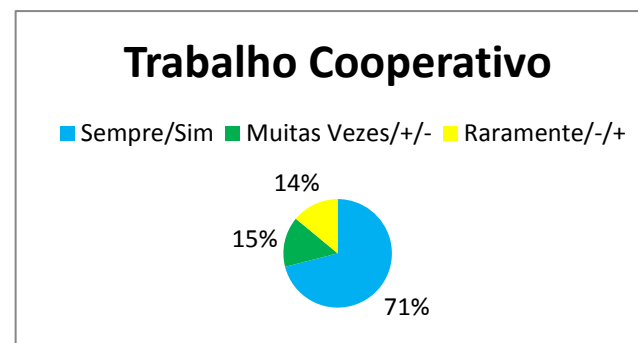
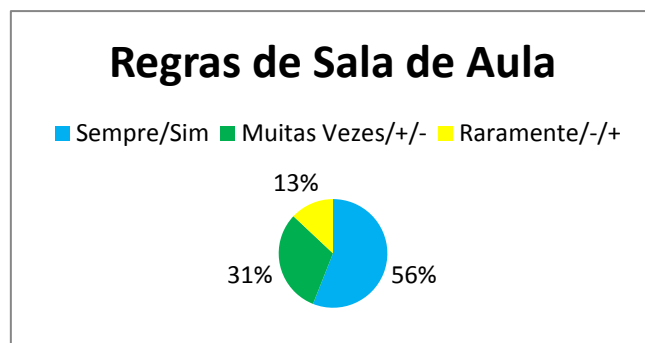
Cuida do material cooperativo	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Verde	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul
Participar ativamente nas tarefas da turma																												
Participa por iniciativa própria	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Participa quando solicitado	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Partilha ideias e dúvidas com os colegas	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
É pertinente nas suas intervenções	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Verde
Respeitar-se a si próprio e aos outros																												
Respeita a professora	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul
Respeita os colegas	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul

Legenda:

Verde	Nunca/Não
Amarelo	Raramente

Verde	Muitas Vezes
Azul	Sempre/Sim

Anexo Y – Gráfico dos resultados das Competência Sociais por domínios



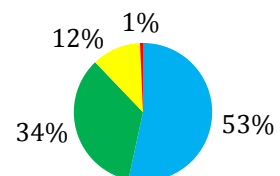
Anexo Z – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Língua Portuguesa

Avaliação das Aprendizagens Língua Portuguesa	Alunos Descritores de Desempenho	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25
		Compreensão Oral																								
	Identifica palavras desconhecidas	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Verde	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde
	Responde a questões acerca do que ouviu	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde
	Retém o essencial de um pequeno texto ouvido	Verde	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Verde	Verde
	Apreende o sentido global de textos ouvidos	Verde	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde
	Reconta histórias	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
	Antecipa conteúdos com base nas ilustrações e no título	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
	Antecipa conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde
Expressão Oral																										
	Refere o essencial de um pequeno texto ouvido	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde
	Articula, corretamente, palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexas	Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
	Relata, reconta, conta, descreve	Verde	Azul	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde

Anexo AA - Gráfico dos resultados de Língua Portuguesa por competências

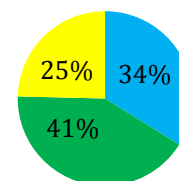
Compreensão do Oral

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/-
■ Raramente/-/+ ■ Nunca/Não



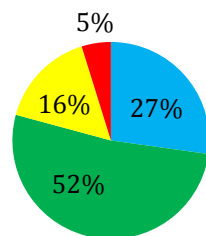
Expressão Oral

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+



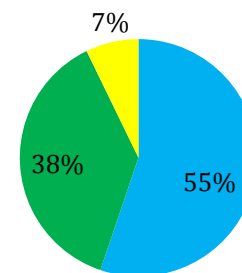
Leitura

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/-
■ Raramente/-/+ ■ Nunca/Não



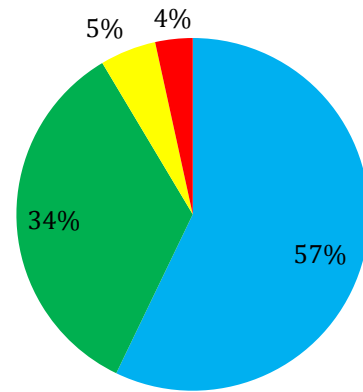
Escrita

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+



CEL

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+ ■ Nunca/Não



Anexo AB – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Matemática

Indicadores	Alunos																									
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	
Números e Operações																										
Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde
Lê e representa qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem	Verde	Azul	Vermelho	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Amarelo	
Utiliza corretamente os símbolos «<» e «>»	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	cinza	
Adiciona fluentemente dois números	Amarelo	Azul	Vermelho	Amarelo	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Amarelo	
Decompõe um número natural inferior a 100 na soma das dezenas com as unidades	Amarelo	Azul	Vermelho	Amarelo	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	
Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	
Relaciona a subtração com a adição	Verde	Azul	Vermelho	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	

Efetua a subtração de dois números por contagens progressivas ou regressivas	Yellow	Blue	Red	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Green
Subtrai de um número natural até 100 um dado número de dezenas	Green	Blue	Red	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Green	
Efetua a subtração de dois números naturais até 100	Green	Blue	Red	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Green
Resolve problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar	Green	Blue	Yellow	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Green
Geometria e Medida																								
Identifica pares de segmentos de reta com o mesmo comprimento	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
Identifica, em objetos, retângulos e quadrados com dois lados em posição vertical e os outros dois em posição horizontal e reconhece o quadrado como caso particular do retângulo	Green	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green
Identifica, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, circunferências e círculos em posições variadas e utiliza corretamente os termos «lado» e «vértice»	Green	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green
Representa triângulos e, em grelha quadriculadas, retângulos e quadrados	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
Efetua medições referindo a unidade de comprimento utilizada	Green	Blue	Yellow	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green

Reconhece, num quadriculado, figuras equidecomponíveis	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	
Sabe que duas figuras equidecomponíveis têm a mesma área e, por esse motivo, qualificamo-las como figuras «equivalentes»	Verde	Azul	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Verde
Compara áreas de figuras por sobreposição, decompondo-as previamente se necessário	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Verde
Organização e Tratamento de Dados																								
Utiliza corretamente os termos «conjunto», «elemento» e as expressões «pertence ao conjunto», «não pertence ao conjunto»	Verde	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Representa graficamente conjuntos disjuntos e os respectivos elementos em diagramas de Venn	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul

Legenda:

Amarelo	Sempre/Sim
Verde	Muitas vezes

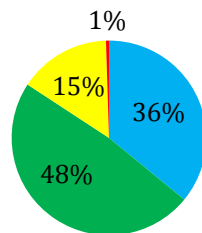
Amarelo	Raramente
Vermelho	Nunca/Não

Verde	Não observado
-------	---------------

Anexo AC - Gráfico dos resultados de Matemática por domínios

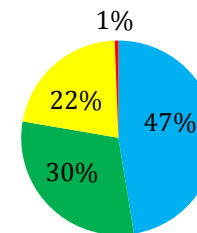
Números e Operações

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/-
■ Raramente/-/+ ■ Nunca/Não



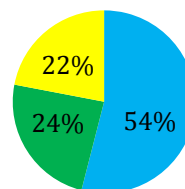
Geometria e Medida

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/-
■ Raramente/-/+ ■ Nunca/Não



Organização e Tratamento de Dados

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+



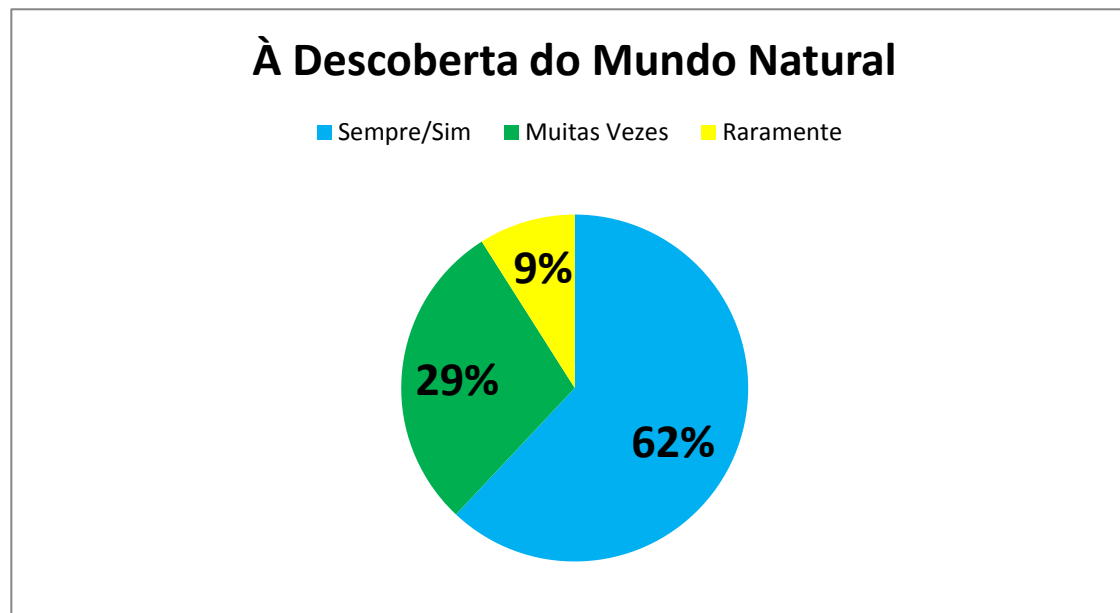
Anexo AD – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do Meio

Avaliação das Aprendizagens Estudo do Meio	Indicadores	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	
	À Descoberta do Mundo Natural																										
Reconhece manifestações da vida animal		Verde	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Verde	Verde	Azul	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde
Reconhece diferentes ambientes onde vivem os animais		Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Reconhece características externas de alguns animais		Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Verde	Verde	Azul	Verde	Azul	Verde	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Recolhe dados sobre o modo de vida de alguns animais		Amarelo	Azul	Amarelo	Verde	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Verde	Azul	Verde	Azul	Azul	Verde	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul

Legenda:

	Sempre/Sim		Raramente
	Muitas vezes		Nunca/Não

Anexo AE - Gráfico dos resultados de Estudo do Meio por competências



Anexo AF – Objetivos específicos e indicadores que contribuem para a concretização dos objetivos gerais

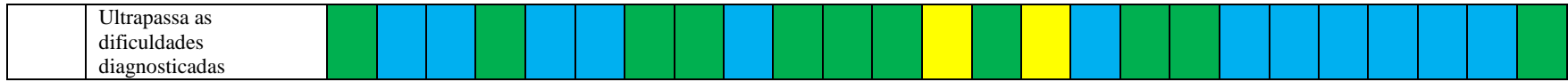
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação	Técnicas
Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula	- Adquirir competências essenciais à comunicação na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Pede a vez para falar. - Espera pela sua vez de falar. - Respeita a vez dos colegas falarem. - Ouve os colegas. - Aceita e respeita a opinião dos colegas. - Mantem o silêncio, quando necessário. 	<p>Utilizadas/preenchidas pelas estagiárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Preenchimento de grelhas de observação sistemáticas de comportamentos. - Balanços diários. - Balanços semanais (Conselho de cooperação). <p>Utilizadas/preenchidas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Balanços diários. - Balanços semanais (Conselho de cooperação). - Auto e heteroavaliação semanal (proposta)
	- Adquirir competências de trabalho colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha em parceria com os colegas. - Partilha o material com os pares. - Mantem o silêncio, quando necessário. - Trabalha concentrado. - Aceita e respeita as opiniões dos colegas. - Contribui, significativamente, para o trabalho a desenvolver. - Gere situações de conflito. - Discute ideias, pacificamente, com os colegas. 	
	- Adquirir competências de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha concentrado. - Mantem o silêncio, quando necessário. - Utiliza técnicas de recolha de informação (sublinhar, tirar notas, etc.). - Recorre a materiais diversificados para orientar o seu estudo. 	
	- Desenvolver o espírito crítico e reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete acerca das opiniões dos colegas. - Reflete acerca das suas ações. - Reflete acerca das ações dos colegas. - Apresenta argumentos para aceitar/refutar ideias. - Fundamenta a sua opinião. 	

Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da Reciclagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende o conceito de Reciclagem. - Compreende a emergência da Reciclagem. - Reconhece benefícios que a Reciclagem promove. - Reconhece os entraves existentes à Reciclagem. - Define poluição. 	<p>Utilizadas/preenchidas pelas estagiárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Observação com auxílio da grelha de avaliação e respectivos indicadores. <p>Utilizadas/preenchidas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionário de hábitos de vida sustentável dos alunos (um, no início da intervenção e, um, no final). - Produções dos alunos (orais e escritas).
	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a separação, correta, dos resíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as funcionalidades de cada um dos ecopontos. - Identifica os resíduos que devem ser colocados em cada um dos ecopontos. - Compreende que o tipo de material de que o resíduo é feito, define o ecoponto a utilizar. - Faz a separação dos resíduos, em situações diversas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado dos “5R’s”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as palavras associadas aos “4R’s”: reutilizar, reciclar, reduzir, renovar. - Compreende o significado dessas 4 palavras. - Reconhece a importância de cada uma das palavras que compõem os “4R’s”. - Identifica produtos reciclados conhecidos. - Identifica produtos que podem ser construídos, reutilizando materiais. - Identifica produtos que podem ser construídos, reciclando materiais. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da preservação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica recursos naturais, matérias-primas utilizados na construção de materiais para consumo humano. - Reconhece que os recursos naturais são finitos. - Reconhece que o esgotamento de recursos naturais é uma realidade. - Associa o desgaste dos materiais ao aumento do orçamento necessário para a reposição dos mesmos. 	

Desenvolver competências de trabalho autônomo	- Ser autônomo na realização das atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita, raramente, a ajuda do professor. - Revela consciência das suas próprias dificuldades. - Revela empenho nas tarefas propostas. - Demonstra iniciativa na participação e realização de tarefas. - Utiliza os momentos de TEA para realizar, de forma individual, trabalhos que minimizem as suas dificuldades. 	<p>Utilizadas/preenchidas pelas estagiárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Observação com auxílio da grelha de avaliação e respetivos indicadores. - Análise do PIT. <p>Utilizadas/preenchidas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produções dos alunos (orais e escritas). - PIT.
	- Ultrapassar as dificuldades diagnosticadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Revela consciência das suas próprias dificuldades. - Contribui para as aprendizagens dos colegas. - Realiza tarefas com graus de complexidade cada vez maiores. 	

Anexo AG – Resultados da avaliação dos objetivos gerais

Indicadores	Alunos																									
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Aluno 20	Aluno 21	Aluno 22	Aluno 23	Aluno 24	Aluno 25	
Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula																										
Comunica respeitando as regras de sala de aula																										
Coopera com os colegas																										
Revela competências de estudo																										
Demonstra espírito crítico e reflexivo																										
Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável																										
Compreende a importância da reciclagem																										
Faz a separação correta dos resíduos																										
Compreende o significado dos 5R's																										
Reconhece a importância da preservação																										
Desenvolver competências de trabalho autónomo																										
É autónomo na realização das atividades																										



Legenda:

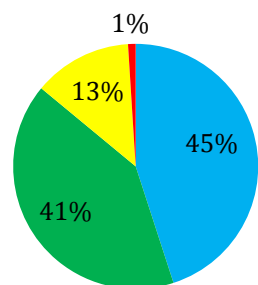
■	Nunca/Não
■	Raramente

■	Muitas Vezes
■	Sempre/Sim

Anexo AH – Gráficos dos resultados por objetivo geral

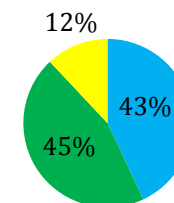
Respeitar as regras de convivência e interação social na sala de aula

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+ ■ Nunca/Não



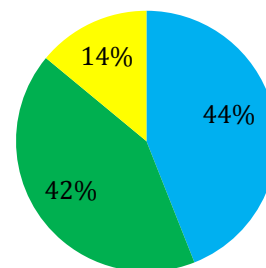
Compreender a importância da preservação dos materiais disponibilizados, em prol de um estilo de vida mais sustentável

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+



Desenvolver competências de trabalho autônomo

■ Sempre/Sim ■ Muitas Vezes/+/- ■ Raramente/-/+



Anexo AI – Análise de frequências em SPSS

Frequências

[Conjunto_de_dados1] F:\Dados SPSS\DadosAlunos.sav

Quantas vezes, por semana, tens TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Só aos fins de semana	27	33,3	33,3	33,3
	1 a 2 vezes	4	4,9	4,9	38,3
	3 a 4 vezes	6	7,4	7,4	45,7
	todos os dias	44	54,3	54,3	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Quanto tempo, aproximadamente, demoras a fazer os teus TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos de 15 min	19	23,5	23,5	23,5
	entre 15 a 30 min	28	34,6	34,6	58,0
	entre 30 a 45 min	14	17,3	17,3	75,3
	entre 45 min a 1h	13	16,0	16,0	91,4
	mais de 1h	7	8,6	8,6	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Indica 1 tipos de TPC que levas com maior frequência.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	cópias	7	8,6	8,6	8,6
	cálculos	46	56,8	56,8	65,4
	leitura	4	4,9	4,9	70,4
	fichas do livro	24	29,6	29,6	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Indica 1 tipo de TPC que levas com maior frequência

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	cálculos	3	3,7	3,7	3,7
	leitura	25	30,9	30,9	34,6
	fichas do livro	24	29,6	29,6	64,2
	fichas elaboradas pelo professor	17	21,0	21,0	85,2
	pesquisas	5	6,2	6,2	91,4
	outros	7	8,6	8,6	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Quando tens TPC, sabes como realizá-los?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	58	71,6	71,6	71,6
	às vezes	23	28,4	28,4	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

Quanto não fazes os TPC é devido a:

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	à falta de tempo	54	66,7	73,0	73,0
	à disciplina	8	9,9	10,8	83,8
	ao tipo de trabalho	9	11,1	12,2	95,9
	à falta de materiais	3	3,7	4,1	100,0
	Total	74	91,4	100,0	
Ausente	Sistema	7	8,6		
Total		81	100,0		

Onde costumavas realizar os TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	na escola	3	3,7	3,7	3,7
	em casa	63	77,8	77,8	81,5
	na caf	8	9,9	9,9	91,4

no explicador	6	7,4	7,4	98,8
outro	1	1,2	1,2	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Tens ajuda para fazer os TPC?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido sim	56	69,1	69,1	69,1
não	25	30,9	30,9	100,0
Total	81	100,0	100,0	

Quando não fazes os TPC és penalizado na escola?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido sim	31	38,3	38,8	38,8
não	49	60,5	61,3	100,0
Total	80	98,8	100,0	
Ausente Sistema	1	1,2		
Total	81	100,0		

O/a professor/a corrige os TPC?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido sempre	46	56,8	57,5	57,5
às vezes	33	40,7	41,3	98,8
nunca	1	1,2	1,3	100,0
Total	80	98,8	100,0	
Ausente Sistema	1	1,2		
Total	81	100,0		

Se corrige os TPC como é que o faz?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido no quadro	28	34,6	35,0	35,0
oralmente	2	2,5	2,5	37,5
recolhe e devolve os trabalhos corrigidos	50	61,7	62,5	100,0

Total		80	98,8	100,0
Ausente	Sistema	1	1,2	
Total		81	100,0	

A correção do TPC para ti é:

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	pouco importante	3	3,7	3,8	3,8
	importante	75	92,6	93,8	97,5
	nada importante	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,2		
Total		81	100,0		

Frequências

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\Utilizador\Documents\DadosPais.sav

Concorda com a realização de TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	58	93,5	93,5	93,5
	não	4	6,5	6,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Considera que os TPC contribuem para a aprendizagem das crianças

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	discordo totalmente	2	3,2	3,2	3,2
	não discordo nem concordo	3	4,8	4,8	8,1
	concordo	24	38,7	38,7	46,8
	concordo totalmente	33	53,2	53,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Com que regularidade o seu educando leva TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
--	--	------------	-------------	--------------------	-------------------------

Válido	todos os dias	28	45,2	45,2	45,2
	3 a 4 vezes por semana	14	22,6	22,6	67,7
	1 a 2 vezes por semana	20	32,3	32,3	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Quanto tempo, aproximadamente, dedica o seu filho à realização dos TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos de 15 min	3	4,8	4,8	4,8
	entre 15 a 30 min	11	17,7	17,7	22,6
	entre 30 a 45 min	15	24,2	24,2	46,8
	entre 45 min e 1h	15	24,2	24,2	71,0
	mais de 1h	18	29,0	29,0	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Indique 1 tipo de TPC que o seu filho leva com maior frequência.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	cópia	4	6,5	6,5	6,5
	cálculos	34	54,8	54,8	61,3
	leitura	13	21,0	21,0	82,3
	fichas do livro	11	17,7	17,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Indique 1 tipo de TPC que o seu filho leva com maior frequência.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	cálculos	1	1,6	1,6	1,6
	leitura	3	4,8	4,8	6,5
	fichas do livro	42	67,7	67,7	74,2
	fichas elaboradas pelo professor	12	19,4	19,4	93,5
	pesquisas	3	4,8	4,8	98,4
	outros	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Considera que seria importante o seu filho ter outro tipo de TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	10	16,1	16,7	16,7
	não	50	80,6	83,3	100,0
	Total	60	96,8	100,0	
Ausente	Sistema	2	3,2		
Total		62	100,0		

Onde costuma, o seu filho, realizar os TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	em casa	55	88,7	88,7	88,7
	no explicador	3	4,8	4,8	93,5
	outro	4	6,5	6,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Costuma auxiliar o seu filho na realização dos TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	52	83,9	83,9	83,9
	não	10	16,1	16,1	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Se respondeu sim, sente dificuldade em ajudar o seu filho na realização dos TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	24	38,7	45,3	45,3
	não	29	46,8	54,7	100,0
	Total	53	85,5	100,0	
Ausente	Sistema	9	14,5		
Total		62	100,0		

Com a resolução do TPC, o seu educando fica com pouco tempo disponível para realizar outras atividades?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	32	51,6	51,6	51,6
	não	30	48,4	48,4	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Considera que a quantidade de TPC prejudica as atividades em família?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	21	33,9	34,4	34,4
	não	40	64,5	65,6	100,0
	Total	61	98,4	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,6		
Total		62	100,0		

Frequências

[Conjunto_de_dados2] C:\Users\Utilizador\Documents\DadosProfessores.sav

Porque razão prescreve TPC aos seus alunos?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	porque contribui para a consolidação de conteúdos	2	50,0	50,0	50,0
	porque permite desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Com que regularidade envia TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	todos os dias	2	50,0	50,0	50,0
	3 a 4 vezes por semana	1	25,0	25,0	75,0
	1 a 2 vezes por semana	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

De quanto tempo, aproximadamente, precisam os alunos para realizar os TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	entre 15 a 30 min	3	75,0	75,0	75,0
	entre a 30 a 45 min	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Os TPC são os mesmos para todos os alunos da turma?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	2	50,0	50,0	50,0
	não	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Quando os alunos não realizam os TPC que tipo de justificção apresentam?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não tiveram tempo	4	100,0	100,0	100,0

Costuma repreender os alunos que não realizam os TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	1	25,0	25,0	25,0
	não	3	75,0	75,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Possui algum instrumento para avaliar os TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	3	75,0	75,0	75,0
	não	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Costuma corrigir os TPC?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sempre	3	75,0	75,0	75,0

às vezes	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Se repondeu sempre ou às vezes, como costuma fazer a correção?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido no quadro	2	50,0	50,0	50,0
recolhe e devolve os trabalhos corrigidos	1	25,0	25,0	75,0
individualmente com os alunos	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Os encarregados de educação devem auxiliar as crianças na resolução dos TPC?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido sim	1	25,0	25,0	25,0
por vezes	2	50,0	50,0	75,0
não	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Anexo AJ – Correlação entre a frequência semanal de TPC e o ano de escolaridade

Testes Post Hoc

Quantas vezes, por semana, tens TPC?

Student-Newman-Keuls^{a,b}

ano de escolaridade	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
2,00	25	1,0000		
4,00	36		3,4444	
3,00	20			4,0000
Sig.		1,000	1,000	1,000

São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.

a. Usa o Tamanho de Amostra de Média Harmônica = 25,472.

b. Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada. Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.