



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: O TEA como estratégia de implicação dos
alunos na regulação do seu próprio processo de aprendizagem**

Pilar Rocha Lucena Líbano Monteiro

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

2015



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: O TEA como estratégia de implicação dos
alunos na regulação do seu próprio processo de aprendizagem**

Pilar Rocha Lucena Líbano Monteiro

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

Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

2015

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no contexto da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nele consta, em primeiro lugar, a dimensão reflexiva da prática, que inclui a caracterização do contexto socioeducativo, a intervenção e a avaliação da intervenção. Para além disso, inclui-se também neste relatório um estudo realizado no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo (TEA). O objetivo do estudo é compreender de que forma o TEA se assume como estratégia de implicação dos alunos na regulação do seu próprio processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi sobretudo de natureza qualitativa e interpretativa e a técnica de recolha de dados baseou-se sobretudo numa análise das produções dos alunos, nos seus planos individuais de trabalho e num questionário realizado aos alunos no sentido de se identificar os seus interesses e dificuldades. Recorreu-se também a um tratamento estatístico dos dados, com recurso ao programa Excel, para um entendimento aprofundado das escolhas dos alunos.

Através da análise dos dados foi possível concluir que o TEA se configura como o momento por excelência no qual os alunos trabalham as suas dificuldades e se implicam na regulação do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências fundamentais em todas as áreas do currículo.

Palavras-chave: Autonomia, Diferenciação Pedagógica, Plano Individual de Trabalho, Regulação do processo de ensino-aprendizagem, Tempo de Estudo Autónomo

ABSTRACT

The current report was developed in the context of the subject of Supervised Teaching Practice II, integrated in the 2nd semester of the 2nd year of the Master's Degree in Primary Education.

Within this report there is, firstly, a reflexive dimension of the practice, which includes the characterization of the social educational context, the intervention and its evaluation. Furthermore, this report also contains a study done in the scope of Autonomous Study Time. The objective of this study is to investigate this study time and how it is assumed to be a strategy for students to self-regulate their learning.

The methodology used for this study was mostly qualitative and interpretative-based. The data collection was done by analyzing students' productions - their individual working plans – as well as a questionnaire, answered by the students, whose aim was to identify their interests and difficulties. The data collected was then statistically analyzed with Microsoft Office Excel program, in order to get a deeper understanding of students' preferences.

Through the data analysis it is possible to conclude that Autonomous Study Time is the time period where students can work on their difficulties and are involved in the learning process, developing fundamental competences within all curriculum areas.

Key words: Autonomy, Autonomous Study Time, Individual Plan of Work, Pedagogical Differentiation, Self-regulation-Learning.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Opções metodológicas	2
2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	2
2.2. Métodos e técnicas de tratamento de dados.....	4
3. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	5
3.1. O Meio.....	5
3.2. A Escola	5
3.3. A Sala de Aula.....	6
3.3.1. A Equipa Educativa.....	6
3.4. Processos de organização e desenvolvimento curricular	7
3.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	7
3.4.2. Gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem	8
3.4.3. Espaços de aprendizagem – organização dos espaços e dos materiais na sala de aula	9
3.5. Relação entre o contexto escolar e as famílias	10
3.6. Sistemas de regulação e avaliação do trabalho de aprendizagem.....	11
3.7. A Turma.....	11
3.8. Avaliação Diagnóstica	12
3.8.1. Competências Sociais	12
3.8.2. Português	13
3.8.3 Matemática	13
3.8.4. Estudo do Meio.....	14
4. Problemática e Objetivos gerais de intervenção	15
4.1. Potencialidades e Fragilidades da turma	15
4.2. Problemática	16
4.3. Objetivos Gerais de intervenção.....	17
5. Fundamentação teórica dos objetivos gerais	18
6. Apresentação Fundamentada do Processo de Intervenção Educativo	22
6.1. Princípios Orientadores do Plano de Trabalho de Turma	22
6.2. Gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem	24

6.3. Gestão dos espaços e dos materiais	25
6.4. Instrumentos de registo, organização e pilotagem do trabalho	26
6.4.1. Modalidades de trabalho e diferenciação pedagógica.....	26
6.4.2. Estratégias globais de intervenção para cada disciplina	27
7. Avaliação	29
7.1. Avaliação dos objetivos gerais do PTT	29
7.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	31
7.2.1. Português	31
7.2.2. Matemática	32
7.2.3. Estudo do Meio	33
7.2.4. Avaliação dos objetivos gerais	33
8. Relatório do Estudo: O TEA como estratégia de Implicação dos alunos na regulação do seu próprio processo de ensino aprendizagem.....	35
8.1. Enquadramento concetual da temática em estudo	36
8.1.1. O conceito de autonomia	36
8.1.2. Papel do professor no desenvolvimento da competência de autonomia dos alunos.....	38
8.1.3. Cooperação	38
8.1.4. O Tempo de Estudo Autónomo.....	39
8.1.5. O Plano Individual de Trabalho	42
8.2. Apresentação dos resultados do estudo	43
9. Considerações Finais	47
Referências	50
Anexos	53
Anexo A. Questionário – interesses dos alunos TEA.....	54
Anexo B. Plano Individual de Trabalho (PIT)	56
Anexo C. Quadros Síntese Semanais	57
Anexo D. Agenda Semanal	58
Anexo E. Plano Semanal.....	59
Anexo F. Descrição das rotinas.....	59
.....	60
Anexo G. Plano de TTC	62
Anexo I. Espaços da sala de aula	64
Anexo J. Participação da família no TTC.....	65
Anexo K. Grelha de Registo – Competências Sociais	66

Anexo L. Gráfico – Regras de funcionamento da sala de aula	67
Anexo M. Gráfico – Responsabilidade.....	68
Anexo N. Gráfico - Participação	69
Anexo O. Gráfico - Cooperação	70
Anexo P. Gráfico - Oralidade.....	71
Anexo Q. Gráfico - Escrita.....	72
Anexo S. Gráfico – CEL	74
Anexo T. Gráfico – Grelha de Registo – Matemática.....	75
Anexo U. Gráfico – Números e Operações	77
Anexo V. Gráfico – Organização e Tratamento de Dados	78
Anexo W. Planificação e evidências: Aprendizagem pela descoberta	79
Competências.....	80
Objetivos.....	80
Descritores de desempenho	80
Conteúdos	80
Processos Operativos.....	80
Descrição da atividade.....	80
Recursos	80
Avaliação	80
Instrumentos e indicadores	80
.....	80
Anexo X- Planificação e evidências: Aprendizagens socializadoras.....	82
Anexo Y- Conteúdos para cada área disciplinar.....	85
.....	85
Anexo BB. Evolução – Problema da Semana.....	89
Anexo CC. Grelha de Registo – Objetivos gerais Leitura e Escrita.....	92
Anexo DD: Gráficos de Avaliação Sumativa: Escrita e Leitura	93
Anexo EE. Grelha de Avaliação e Registo Objetivo geral – Competências Sociais. 94	
Anexo FF. Gráfico – Participação.....	95
Anexo GG. Gráfico – Regras de funcionamento da sala de aula.....	96
Anexo HH. Gráfico - Responsabilidade	97
Anexo II. Gráfico – Cooperação	98
Anexo JJ. Exemplo de PIT preenchido por um aluno	99
Anexo KK. Tabela - Momentos de trabalho/estudo das áreas de maior dificuldade	100

Anexo LL. Evolução no número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam- Matemática	101
.....	101
Anexo MM. Evolução no número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam- Estudo do Meio	102
Anexo NN. Evolução no número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam- Português	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e Fragilidades da Turma – Competências Sociais.....	15
Tabela 2 - Potencialidades e Fragilidades da Turma – Disciplinas.....	15
Tabela 3 - Estratégias Globais – Competências Sociais	26
Tabela 4 - Estratégias Globais – Disciplinas.....	27
Tabela 5 – Avaliação dos Objetivos Gerais do PTT.....	30

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEL	Conhecimento Explícito da Língua
MEM	Movimento da Escola Moderna
PEI	Plano Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TTC	Tempo de Trabalho em Casa
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos desta UC passam por desenvolver nos alunos a compreensão do funcionamento das escolas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as suas estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento; conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico; analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e refletir sobre a ação.

Com esta finalidade, o relatório encontra-se organizado em capítulos, que por sua vez se dividem em diferentes subcapítulos. O segundo capítulo é dedicado às opções metodológicas tomadas na elaboração de todo o trabalho e, de seguida, é feita a caracterização do contexto socioeducativo. O capítulo seguinte destina-se à problemática e objetivos gerais da intervenção, cabendo ao quinto capítulo a fundamentação teórica destes mesmos objetivos. O sexto capítulo diz respeito à apresentação fundamentada do processo de intervenção educativo, o sétimo prende-se com a avaliação e o oitavo com o relatório de um estudo cujo tema é “O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) como estratégia de participação dos alunos na regulação do seu próprio processo de ensino aprendizagem”. Por fim, o último capítulo é dedicado às conclusões finais.

Deste modo, para além da descrição da prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico através de uma dimensão reflexiva, consta também neste relatório uma investigação levada a cabo no âmbito do TEA, momento no qual se privilegia a diferenciação pedagógica.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

É propósito deste capítulo dar conta das metodologias utilizadas para a elaboração de todo o trabalho. Tanto o trabalho desenvolvido no contexto da PES II, como o tema objeto de investigação, assentam numa metodologia de natureza distinta. No que diz respeito ao trabalho com os alunos em sala de aula, a metodologia adotada foi de natureza qualitativa, próxima da investigação-ação, partindo-se da observação para uma melhoria da prática. Como tal, o professor deve “formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Esteves, 2008, p. 10). Deste modo, “há uma integração do papel educacional do professor com o papel de investigador, [uma] aproximação do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado” (Esteves, 2008, p.11).

No que respeita ao tema da investigação, foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, muito embora a análise qualitativa tenha resultado igualmente do estudo das frequências de algumas ocorrências.

A metodologia de investigação qualitativa revelou-se essencial, caracterizando-se por uma “correta escolha de métodos e teorias apropriados; [pelo] reconhecimento e análise de diferentes perspetivas; [por uma] reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção a saber [e pela] variedade dos métodos e perspetivas” (Flick, 2005, p.4).

2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados

Numa primeira fase de observação, as técnicas utilizadas passaram sobretudo a observação participante e não participante. Foi feita também uma análise das produções dos alunos e conversas informais com a orientadora cooperante. No que respeita à caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente no que se refere ao meio e à escola, foi fundamental a pesquisa documental, que pode ser feita a partir de diversas fontes, tais como os documentos normativos do colégio. Estas fontes podem ser “documentos manuscritos, impressos ou audiovisuais; oficiais ou privados; pessoais ou provenientes de um organismo; contendo colunas de números ou textos” (Quivy e Campenhouldt, 2005, p. 202). Como tal, recorreu-se à consulta do Modelo Curricular da

Escola e do site da Junta de Freguesia, privilegiando-se a “autenticidade, [e] a exatidão das informações que contem” (Quivy e Campenhouldt, 2005, pp. 202-203). Por outro lado, recorreu-se também à consulta e análise das diferentes produções dos alunos.

Na fase de intervenção, as técnicas utilizadas foram, uma vez mais, a análise das diferentes produções dos alunos, conversas e momentos de reflexão sobre a prática com a orientadora cooperante. Foram também tiradas várias notas de campo e, uma vez mais, houve inúmeros momentos de observação participante e não participante. A observação revelou-se uma técnica essencial para uma investigação qualitativa uma vez que, através deste processo, “são reunidas numerosas informações” (Quivy e Campenhouldt, 2005, p. 157). Foi feita uma observação naturalista e participante ao longo de todo o estágio. A primeira, segundo Coutinho (2011), passa por uma recolha de informações “no meio natural em que ocorre” (p. 27). Já a segunda, caracteriza-se sobretudo por ser “um profundo mergulho no terreno, na ótica de membro, mas também [por uma] influência sobre o que é observado” (Flick, 2005, p. 142). Deste modo, o papel assumido passa por “tornar-se nativo” (Flick, 2005, p. 144), passando o observador a integrar aquilo que está a observar.

Na terceira fase, a avaliação, foi levada a cabo uma compilação e organização de dados recolhidos ao longo das etapas anteriores, foram identificados indicadores de avaliação constantes nas grelhas de observação e registo para avaliar as competências dos alunos, tendo sido selecionadas algumas de entre estas para cada semana da intervenção.

Para a avaliação das diferentes disciplinas, foram selecionados indicadores que permitiram compreender as capacidades e o desempenho dos alunos nas diferentes áreas. Os dados que permitiram avaliar cada um dos indicadores foram recolhidos através da análise das fichas de avaliação realizadas no final do 2.º Período, da análise das atividades realizadas no TEA e, ainda, da observação dos diferentes momentos coletivos.

Para o tema da investigação, recorreu-se a questionários (anexo A) respondidos pelos alunos numa fase inicial da observação. Estes questionários tinham como objetivo a caracterização e identificação dos interesses e dificuldades dos mesmos em cada disciplina abordada durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Deste modo, proporcionou-se a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy e Campenhouldt, 2005, p. 191). Para além disso, recorreu-se também à autoavaliação dos

alunos, à análise documental dos seus Planos Individuais de Trabalho (PIT) (anexo B) e produções realizadas durante o TEA.

Para a caracterização da ação da orientadora cooperante, foram levadas a cabo diversas conversas informais e observação não participante e participante.

Por fim, para levar a cabo a diagnose das aprendizagens dos alunos, foi feita uma observação participante e não participante, pesquisa documental (análise das produções dos alunos, análise dos resultados das avaliações dos alunos e dos PIT).

2.2. Métodos e técnicas de tratamento de dados

De acordo com a referida recolha de dados, procedeu-se a um tratamento da informação, tendo havido, por um lado, uma análise de conteúdo, que se caracteriza como “um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito, independentemente da sua origem” (Flick, 2005, p. 193). Por outro lado, recorreu-se também a um tratamento estatístico da informação com recurso ao programa Excel.

Para a organização e tratamento dos dados da investigação referente ao TEA, foram construídos instrumentos de registo para cada semana, nos quais se registaram os dados dos inquéritos. Procedeu-se igualmente ao registo do trabalho realizado pelos alunos ao longo de cada semana durante o TEA, tendo-se para isso recorrido às informações constantes nos PIT das diferentes semanas (anexo C).

Para estudar a relação entre as potencialidades e fragilidades dos alunos nas diferentes áreas disciplinares e as suas opções de trabalho durante o TEA, foi feito um tratamento estatístico da informação e a organização desta informação em gráficos. Deste modo, foi possível dar conta das prioridades e do nível de consciencialização dos alunos face às suas dificuldades.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

3.1. O Meio

A escola onde decorreu a intervenção situa-se no Restelo, em Lisboa, pertencendo à freguesia de Belém que, após a alteração geográfica das freguesias em 2012, agregou as freguesias de São Francisco Xavier e Santa Maria de Belém. Na zona envolvente existem diversos serviços públicos, como instituições de ensino público e privado, embaixadas, o Hospital de São Francisco Xavier e comércio diversificado. A escola fica ainda próximo do Padrão dos Descobrimentos, do Mosteiro dos Jerónimos e da Torre de Belém, três monumentos de elevada importância histórica.

3.2. A Escola

A escola, fundada em 2002, pertence a um dos quatro colégios privados da mesma instituição. A instituição possui um modelo pedagógico próprio que tem como finalidade formar e inspirar os alunos para que adquiram as competências essenciais para serem felizes e terem sucesso no seu percurso individual (Modelo Curricular da escola). De modo a formar alunos autónomos, responsáveis e capazes de construir o seu próprio conhecimento, o ensino no colégio centra-se em três pilares: aprendizagem ativa, ensino individualizado e pedagogia de projeto. Assim, o modelo pedagógico da escola “tem como fundamento a construção ativa do conhecimento – pedagogia construtivista – e as competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as ativarem” (Modelo Curricular da escola, p. 2)

O colégio tem ainda como objetivo formar crianças bilingues que alcancem o domínio da língua portuguesa e inglesa ao nível da leitura, escrita, compreensão e oralidade. Todos os alunos têm pelo menos uma hora diária de Inglês e as áreas disciplinares de Educação Física, Música, Artes e Drama e Tecnologias da Informação são também lecionadas nesta língua.

As crianças que frequentam a instituição têm idades compreendidas entre os três e os doze anos, existindo por isso as valências de jardim-de-infância, 1.º e 2.º Ciclo.

A escola é constituída por dois edifícios ligados entre si por um pátio coberto. Num dos edifícios funcionam as atividades do Pré-escolar, do 2.º Ciclo e do 4.º Ano, a receção, a sala dos professores e a secretaria. No outro edifício situam-se as salas de aula dos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano do 1.º Ciclo, o refeitório, as salas de Música e Artes, os gabinetes de psicologia e terapia da fala, uma sala de convívio e a direção. Existem ainda diferentes espaços para recreio, sendo um deles uma área coberta que os alunos frequentam em dias de chuva.

3.3. A Sala de Aula

3.3.1. A Equipa Educativa

A equipa educativa é constituída pela professora titular de turma e por um conjunto de professores e outros profissionais de educação com os quais se desenvolve um trabalho em parceria. Fazem parte desta equipa educativa uma professora de apoio que está presente quatro vezes por semana nos momentos de TEA, no laboratório e que acompanha a turma nos momentos de trabalho de projeto. De referir também que, durante dois dos cinco momentos de TEA, a turma conta com o apoio de duas psicólogas. A equipa educativa é constituída também por uma professora de Inglês, que leciona esta área disciplinar todos os dias da semana, uma professora de Teatro e Artes Plásticas, que leciona uma vez por semana, um professor de Educação Física, que leciona duas vezes por semana e ainda um professor de Informática e uma outra de Música, havendo uma aula por semana para cada uma destas áreas disciplinares. Por fim, é possível contar ainda com uma terapeuta da fala que acompanha alguns alunos da turma.

3.4. Processos de organização e desenvolvimento curricular

3.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Os princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante vão ao encontro do que está estabelecido no já referido modelo curricular definido pela escola. Assim sendo, o modo de organização da ação pedagógica e as estratégias da orientadora cooperante adequam-se a este modelo que se baseia em três pilares principais: aprendizagem ativa, ensino individualizado e pedagogia de projeto.

No que diz respeito ao primeiro pilar enunciado - aprendizagem ativa – este traduz-se numa prioridade em atribuir aos alunos um papel ativo nas suas aprendizagens, procurando-se atribuir importância aos seus interesses e particularidades. São estes aspetos que impulsionam e encaminham os diferentes projetos e atividades que se realizam na escola. Por outro lado, os conteúdos são trabalhados de forma que haja uma integração e articulação curricular, sendo transversais às diversas áreas de conhecimento. O modelo seguido estimula a criatividade, o raciocínio e a comunicação e é dada primazia a um método que forma “alunos motivados, curiosos e independentes” (Modelo Curricular da Escola, p.1).

Já o ensino individualizado baseia-se no princípio da unicidade de cada aluno, que, obviamente, tem “um ritmo, motivações e estilo de aprendizagem diferente, que é preciso respeitar” (Modelo Curricular de Escola, p.1). Como tal, trabalha-se em pequeno grupo, proporcionando-se uma relação professor-aluno que possibilita ao professor um conhecimento mais aprofundado de cada aluno. Deste modo, desenvolve-se uma adaptação do currículo a cada um, sendo tidos em conta os interesses, características, especificidades e nível de desenvolvimento, estabelecendo-se assim “objetivos reais e otimistas que os levem a superar-se constantemente na procura da excelência académica” (Modelo Curricular de Escola, p. 1).

Por fim, este modelo procura ainda levar a cabo trabalhos através da pedagogia de projeto, na qual “a personalização dos conteúdos e a diversificação das estratégias é fundamental” (Modelo Curricular da escola, p. 1). Neste sentido, a organização da sala de aula adequa-se e facilita o trabalho desenvolvido pelo grupo. Assim, segue-se e dá-se sentido ao princípio “Ensinar é Investigar”, princípio este que ocorre sobretudo ao nível da área curricular de Estudo do Meio.

Estes princípios evidenciam um alinhamento com os princípios do MEM, cujos objetivos passam pela construção da formação democrática. Deste modo, há uma primazia dada aos circuitos de comunicação, uma vez que, segundo Niza (1998), “promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (p. 3). Por outro lado, é também dado um grande enfoque às estruturas de cooperação educativa. De facto, “as ciências da educação vêm confirmando a superioridade das estruturas de cooperação na aquisição de competências humanas” (Niza, 1998, p. 7) e o trabalho cooperativo está presente em inúmeras rotinas da turma. Um terceiro aspeto determinante diz respeito à participação democrática direta, que implica que “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (Niza, 1998, p. 7).

O ambiente que se vive na sala de aula é de cooperação e interajuda, não só entre a professora e os alunos, mas também entre as crianças. Na sala de aula, todos os intervenientes, professores e alunos, são responsáveis pelas aprendizagens, todas as decisões estão centradas no grupo e todos têm oportunidade de participar em tudo o que diz respeito à turma, através de uma democracia participada. Assim sendo, são diversas as situações em que existe reflexão e partilha relativas às experiências, conhecimentos e dificuldades da turma, numa perspetiva de auto e heteroavaliação, com o objetivo de melhorar o trabalho no seio do grupo.

3.4.2. Gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem

A gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem reflete o Modelo Curricular da escola, inspirado no MEM. Neste sentido, a turma segue diversas rotinas e momentos que são cumpridos dia-a-dia. Há uma agenda que se mantém ao longo de todo o ano (anexo D) onde estão estipulados os diferentes momentos de trabalho, traduzindo-se naquilo que é o horário da turma. Há também um plano semanal (anexo E) que especifica o trabalho a desenvolver em cada momento que pode ser alterado de acordo com as necessidades do grupo. Em anexo (F) encontra-se uma tabela na qual se discrimina cada momento do plano.

Neste plano estão contempladas as áreas disciplinares de Português, Matemática, Inglês, Música, Tecnologias da Informação, Drama/Artes e Educação Física. Para além destas, estão também os momentos de Competências Sociais e Laboratório. A área disciplinar de Estudo do Meio não possui um tempo específico na agenda, sendo abordada no momento de Projetos e TEA. Os temas dos projetos são escolhidos de acordo com os interesses dos alunos, tendo em conta o tema estabelecido para cada período.

Dependendo do momento, as diferentes atividades podem ser realizadas em pequeno ou grande grupo e, de uma forma geral, é dada oportunidade aos alunos para partilharem e discutirem procedimentos e estratégias, refletindo-se em conjunto sobre estes.

Os ficheiros presentes na sala de aula são construídos em parceria pelas três professoras titulares de cada turma do 3.º ano a partir das suas ideias ou de outros suportes, tais como outros manuais. Os alunos recorrem aos manuais adotados apenas em certos momentos do TEA e do Tempo de Trabalho em Casa (TTC).

O TTC é planeado semanalmente e, tal como o TEA, segue também um PIT (anexo G). Os conteúdos abordados seguem uma planificação anual feita igualmente pelas três docentes e os alunos podem gerir a realização destes trabalhos ao longo da semana da forma que lhes convier, tendo em conta as atividades extracurriculares e a sua dinâmica familiar.

A diferenciação pedagógica ocorre sobretudo durante o TEA, momento que permite que os alunos planifiquem as tarefas de acordo com os seus interesses e dificuldades. É de referir, ainda neste momento, a importância do apoio individualizado da professora aos alunos. No início da semana, estabelecem-se os apoios que a professora irá prestar ao longo dos diferentes momentos de TEA.

3.4.3. Espaços de aprendizagem – organização dos espaços e dos materiais na sala de aula

No que diz respeito à disposição espacial da sala de aula (anexo H), apesar das contingências de espaço há uma organização que evidencia uma preocupação pelo trabalho cooperativo. As mesas estão dispostas em “U” havendo ainda dois pequenos grupos no centro da sala de aula. A orientadora cooperante define o lugar onde os

alunos se sentam, porém, são tidas em conta as solicitações destes havendo, por vezes, algumas alterações na disposição dos alunos.

A organização da sala varia em função do tipo de trabalho que os alunos realizam, nomeadamente nos momentos de TEA e no tempo de trabalho em projetos. Nestes momentos, o grupo organiza-se consoante as suas necessidades e interesses, podendo os alunos trabalhar individualmente, a pares ou pequenos grupos. No Conselho de Turma, as mesas estão dispostas em forma de quadrado, para que todos consigam ver e ouvir os colegas.

Na sala de aula existem áreas de arrumação específicas, que servem de base ao trabalho desenvolvido nos diferentes momentos. A funcionalidade de cada uma delas encontra-se sistematizada na tabela em anexo I.

3.5. Relação entre o contexto escolar e as famílias

A relação Escola-Família é bastante positiva, denotando-se um grande empenho e disponibilidade por parte dos encarregados de educação, que participam todos nas reuniões de pais (em muitos casos os dois elementos do casal). Há também atendimentos semanais que têm grande afluência e, nos casos de alunos com problemas, há uma forte sintonia entre os pais e a professora. Para além disso, a professora comunica regularmente por e-mail com os encarregados de educação. Um outro indicador do envolvimento da família manifesta-se na assistência dos pais às apresentações no final de cada período, estando assim por dentro da dinâmica do grupo.

Os encarregados de educação têm ainda um papel ativo na dinâmica dos TTC, tendo um espaço reservado aos seus comentários face ao trabalho realizado pelos alunos em casa (anexo J). Deste modo, possibilita-se um acompanhamento e presença neste domínio de trabalho.

3.6. Sistemas de regulação e avaliação do trabalho de aprendizagem

No que diz respeito à regulação e avaliação, foi possível ver, da parte da orientadora cooperante, uma primazia dada ao carácter formativo e qualitativo, sendo dado enfoque a todo o processo e não apenas aos resultados. Por outro lado, pelas metodologias utilizadas no colégio em questão, implicava-se uma constante consciencialização por parte dos alunos de todo o seu percurso, estando estes bastante cientes das suas potencialidades e fragilidades, numa constante atitude de autoavaliação e responsabilização.

O colégio privilegia assim uma avaliação contínua, sendo diversificados os momentos de avaliação dos alunos – “Existem momentos formais de avaliação, mas os projetos, as exposições orais, a organização dos cadernos e trabalhos, o empenho e a participação nas atividades de dia-a-dia também têm influência na sua avaliação final” (Modelo Curricular da escola).

Também os encarregados de educação assumem um papel ativo, participando na avaliação dos trabalhos de casa dos alunos e, por outro lado, recebem no final de todos os períodos, uma avaliação descritiva do seu educando, realizada pela professora e integrada no processo do aluno.

3.7. A Turma

A turma é constituída por 23 alunos, dos quais 13 são rapazes e 10 são raparigas, com idades compreendidas os oito e os nove anos de idade. De uma forma geral, os alunos enquadram-se na classe média-alta, são todos de nacionalidade portuguesa e frequentaram o ensino Pré-Escolar. Nesta turma não existe nenhum aluno com necessidades educativas especiais, porém, há uma aluna com elevadas dificuldades de aprendizagem, tendo por isso, um Programa Educativo Individual (PEI) e recebendo um forte acompanhamento durante o TEA. Quanto a apoio psicológico, há quatro alunos que são acompanhados semanalmente por uma das psicólogas da escola. Por outro lado, são cinco os alunos que, frequentam a terapia da fala.

No que diz respeito às rotinas de trabalho, os alunos revelam envolvimento, um bom ritmo e evolução. De acordo com a avaliação do 1.º Período da responsabilidade da orientadora cooperante, a turma revelou-se bastante empenhada e participativa em todas as atividades propostas. Para além disso, revela-se ainda um bom ambiente de trabalho, marcado pela autonomia e cooperação entre os alunos.

De acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo do psicólogo americano Jerome Bruner, há diferentes estádios de desenvolvimento e “em cada estádio do desenvolvimento, a criança tem uma maneira própria de ver o mundo e explicá-lo para si própria” (Bruner 1960, p. 33, citado por Roldão, 1994, p. 63). Como tal, em conformidade com a perspetiva do autor, este grupo etário encontra-se num segundo estádio – o icónico – que integra as crianças entre os três e os nove anos de idade. Neste estádio, é expectável que a criança se baseie na organização visual e na organização de perceções e imagens. Deste modo, está intensamente dependente da memória visual, concreta e específica.

3.8. Avaliação Diagnóstica

De acordo com os elementos recolhidos realizou-se a avaliação diagnóstica das competências sociais dos alunos e de cada uma das disciplinas – Português, Matemática e Estudo do Meio.

Não foi possível recolher dados nas áreas das Expressões Artísticas e Físico Motoras, uma vez que as mesmas são lecionadas por professores coadjuvantes com os quais não foi estabelecida nenhuma parceria e, para além disso, estas disciplinas são lecionadas em Inglês.

3.8.1. Competências Sociais

As competências sociais dos alunos foram avaliadas tendo em conta quatro parâmetros: regras de funcionamento da sala de aula, responsabilidade, participação e cooperação. Para cada um destes parâmetros foram criados indicadores, que se encontram organizados numa grelha de registo (anexo K). De uma forma geral, a turma

revelou interesse e empenho nas atividades, participando ativamente nas tarefas propostas.

No que se refere às regras de funcionamento da sala de aula (anexo L), verificou-se que mais de metade dos alunos pedia permissão quando pretende intervir. Os alunos da turma respeitavam as intervenções dos colegas e da professora, no entanto, alguns alunos apenas o faziam às vezes. No parâmetro da responsabilidade (anexo M) importa salientar que apenas dois alunos realizaram a sua tarefa semanal de forma responsável. Porém, quase todos os alunos cumpriam sempre ou muitas vezes as tarefas propostas, sendo autónomos na sua realização. Quanto à participação dos alunos nos momentos de trabalho (anexo N), verificou-se que quase todos os alunos participavam sempre quando solicitados, havendo apenas um aluno que raramente o fazia. Quase todos os alunos participavam sempre ou muitas vezes por iniciativa própria, revelando interesse pelas tarefas realizadas. Por fim, e ainda no que diz respeito às competências sociais, analisando os dados expressos no gráfico referente à competência de cooperação (anexo O), verificou-se que a grande maioria dos alunos realizava com frequência um trabalho cooperativo.

3.8.2. Português

A competência em que os alunos revelaram menores dificuldades é a Oralidade (anexo P), uma vez que a maioria dos alunos apresenta resultados no parâmetro “Sempre” e “Muitas vezes”. No que diz respeito à Escrita (anexo Q) verificou-se que há alguns alunos com dificuldade em escrever textos diversos e com correção ortográfica. Na competência da Leitura (anexo R), a maioria dos alunos lia fluentemente em voz alta e com entoação e articulação corretas, contudo, revelavam algumas dificuldades na compreensão do sentido global de textos. No que se refere ao CEL (anexo S), os alunos não apresentaram dificuldades nos conteúdos avaliados.

3.8.3 Matemática

No que diz respeito ao domínio dos Números e Operações (anexo T), verificou-se que os alunos apresentaram mais dificuldades em realizar a leitura de números por ordens e classes e em adicionar dois números naturais utilizando o algoritmo da adição,

subtração e multiplicação. No domínio de Organização e Tratamento de Dados (OTD) (anexo U) os alunos revelaram dificuldade em identificar os extremos e a amplitude de um conjunto de dados. Quase todos os alunos foram capazes de resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, havendo apenas quatro alunos que não o conseguiu fazer (anexo V). Ao longo do período de observação, foi possível detetar algumas dificuldades dos alunos na compreensão de problemas matemáticos, bem como na apresentação e comunicação de estratégias de resolução.

3.8.4. Estudo do Meio

A avaliação diagnóstica de Estudo do Meio foi elaborada de acordo com os dados fornecidos pela orientadora cooperante uma vez que, durante o período de observação, os projetos desenvolvidos no âmbito desta área disciplinar já estavam concluídos. Optou-se por não considerar os dados relativos à ficha de avaliação desta área, pois este apenas permitia avaliar conteúdos muito específicos e que não se revelariam indicativos das competências dos alunos.

Como já referido, a disciplina de Estudo do Meio é trabalhada no momento de Projetos, sendo explorado, em cada período letivo, um tema definido no início do ano. Neste sentido, de acordo com as informações fornecidas pela professora cooperante, os alunos da turma revelaram-se sempre interessados, motivados e participativos durante a realização dos projetos. Para além disto, demonstraram facilidade em pesquisar informação sobre o tema, revelando apenas pequenas dificuldades em tratar e organizar essa informação.

4. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

4.1. Potencialidades e Fragilidades da turma

Com base numa análise reflexiva e aprofundada dos dados relativos à avaliação diagnóstica, apresentam-se duas tabelas com as potencialidades e fragilidades identificadas no contexto socioeducativo. Uma destas tabelas é referente às competências sociais e a outra às três áreas disciplinares nas quais decorre a intervenção.

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades da Turma – Competências Sociais

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	Responsabilidade - cumprimento das tarefas propostas e autonomia Participação - participação e interesse nas atividades	Regras de funcionamento da sala de aula -respeito pelas intervenções dos colegas e da professora Responsabilidade - cumprimento da tarefa semanal

Tabela 2

Potencialidades e Fragilidades da Turma –Disciplinas

	Potencialidades	Fragilidades
Português	Oralidade - utilização de vocabulário adequado às situações - clarificação de informações e pedido esclarecimentos Leitura	Escrita - escrever textos diversos - correção ortográfica Leitura - compreensão do sentido global de textos

	- ler fluentemente em voz alta, com articulação e entoação corretas	
Matemática	OTD - resolução de problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas	Números e Operações - leitura de números por classes e ordens - utilização do algoritmo da adição, subtração e multiplicação - Resolução de Problemas Matemáticos - Justificar processos e ideias matemáticas
Estudo do Meio	- interesse e participação nos projetos desenvolvidos - pesquisa de informação	- seleção e organização da informação

4.2. Problemática

Através da análise da caracterização do contexto socioeducativo e das potencialidades e fragilidades do grupo de alunos foi possível formular as seguintes questões:

- Em que medida o desenvolvimento de circuitos de comunicação estimula e diversifica as produções dos alunos?

- De que forma o ensino explícito das características dos diferentes géneros textuais influencia a interpretação e compreensão de textos de autor?

- Como desenvolver competências de pesquisa e de organização da informação?

- *Que tipo de estratégias implementar no sentido de promover o respeito pelas intervenções do professor e dos colegas?*

4.3. Objetivos Gerais de intervenção

Através da análise dos dados e da problematização efetuada foi possível estabelecer como objetivos gerais de intervenção:

- Desenvolver e diversificar a produção escrita com intenções comunicativas diversas e sentido social;
- Desenvolver a compreensão leitora e o conhecimento dos diferentes géneros textuais.
- Respeitar as regras de convivência e interação social.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS OBJETIVOS GERAIS

Estando os objetivos definidos para o PTT, importa proceder à sua fundamentação teórica, em articulação com o contexto educativo em questão.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, que passa por **desenvolver e diversificar a produção escrita com intenções comunicativas diversas e sentido social**, este procura dar sentido às produções dos alunos, difundindo-as e partilhando-as com a comunidade escolar. Para atingir tal objetivo, procurou-se, por um lado, estimular as produções dos alunos e, por outro, promover a divulgação e comunicação das mesmas. De facto, “a comunicação é o motor da escrita, favorecendo progressivas aproximações dos alunos a um discurso socialmente dirigido” (Santana, 2007, p. 71). Para além desta evidência, é de referir também que a comunicação assume um papel central na pedagogia do MEM, tendo a escola um papel preponderante no incentivo e criação de condições para a produção escrita e proporcionando às crianças a descoberta da sua importância e diferentes funcionalidades. O facto de os textos produzidos terem o objetivo de vir a ser, posteriormente, difundidos atribui mais significado no momento da sua elaboração.

Neste sentido, potenciaram-se os circuitos de comunicação/divulgação, uma vez que, “promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (Niza, 1998, p. 3). Assim, progressivamente, os alunos melhoram a escrita que deixa de ser uma atividade exclusiva da área da Língua Portuguesa, encontrando a sua funcionalidade em diversos contextos. Esta ideia vai ao encontro do proposto no Programa de Português do Ensino Básico, “para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação” (Reis et al, 2009, p. 71). Importa referir que, na turma em questão, as produções apresentadas ao longo da semana não se cingem apenas a textos da disciplina de Português, havendo regularmente apresentações de problemas matemáticos criados pelos alunos, sínteses de Estudo do Meio, entre outros.

Também de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, “as situações de escrita criadas devem ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita” (Reis et al, 2009, p.71). Foi neste sentido que se pretendeu que os alunos dessem continuidade à realização de produções escritas nas diferentes áreas disciplinares, criando-se assim uma integração curricular e diversificando, de facto, a funcionalidade da escrita.

A comunicação assume um papel essencial numa sala de aula que adota os princípios pedagógicos do MEM, sendo “um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social” (Niza, 1998, p. 3). É preciso não esquecer a importância da comunicação a um nível mais geral, o papel que assume na nossa sociedade e a forma como se pode desenvolvê-la, desde cedo nas crianças. De facto, “a comunicação é sempre a procura da relação, e da partilha com o outro” (Wolton, 2006, p. 7) e está presente em todos os âmbitos da vida: “lazer, trabalho, educação, política, diz respeito a todos os meios sociais. . . todas as idades, todos os continentes, aos ricos como aos pobres”. (Wolton, 2006, p. 7). Já Niza (1998), afirma que, com o desenvolvimento das aprendizagens num ambiente de “interação comunicativa faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (p. 3).

Tendo em conta o segundo objetivo delineado para este PTT, que se prende com o **desenvolvimento da compreensão leitora e o conhecimento dos diferentes géneros textuais**, verifica-se uma combinação de duas vertentes do Português. Se, por um lado, se aborda a importância da compreensão leitora, por outro, verifica-se também o contacto com diferentes géneros textuais.

No que se refere à compreensão leitora, esta advém da combinação de quatro aspetos: “eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras, o conhecimento da língua de escolarização, a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor.” (Sim-Sim, 2007, p. 11). Deste modo, é fundamental mobilizar estratégias que vão ao encontro destes quatro aspetos primordiais. De referir ainda que o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura passa por formar leitores fluentes, capazes de identificar palavras instantaneamente, e alcançar o significado do texto (Sim-Sim, 2007).

O trabalho desenvolvido neste âmbito não se deve confinar a simples atividades de perguntas e respostas acerca do texto. De facto, é necessário ter em conta um ensino explícito da compreensão na leitura, como o afirma Giasson, assumindo determinadas estratégias, tais como “encontrar o sentido das palavras novas, recorrendo ao contexto, extrair as ideias importantes de um texto, construir uma imagem mental de uma personagem ou de um acontecimento” (1993, p. 50). O ensino explícito de estratégias de compreensão permite desenvolver a autonomia dos alunos no momento de explorarem um texto.

No que diz respeito ao contacto com diferentes géneros textuais, um outro aspeto presente neste objetivo, é prioridade que os alunos explorem diversos textos, de forma a dominarem uma multiplicidade de enunciados. De facto, e como refere Dolz e Gagnon (2010)

“El funcionamiento de la lengua se caracteriza por la enorme diversidad de prácticas textuales que varían en función de los objetivos por alcanzar, las situaciones y las convenciones sociales. Para la enseñanza, hay que encontrar estrategias que permitan abordar esta diversidad” (p. 509).

Ao dominarem esta diversidade, os alunos passam a compreender as características comuns, bem como os contrastes entre os diferentes géneros textuais. Importa ainda referir que, para que se alcance tal domínio, é necessário o ensino explícito das características de cada género. Estes autores acrescentam ainda que, “ a partir de que los objetos de enseñanza se describen y explicitan, la entrada en la enseñanza se ve facilitada” (Dolz e Gagnon, 2010, p. 511). Deste modo, contribui-se para um aprofundamento das competências de leitura dos alunos, uma vez que, segundo Silva et al (2011), “a leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura” (p 9).

Por outro lado, é de referir ainda que, o facto de os alunos entrarem em contacto com diversos géneros textuais e diversos autores, contribui para desenvolver a compreensão leitora, estando familiarizados com diferentes tipos de enunciados e não apenas com os textos trabalhados durante os momentos de trabalho de texto.

Quanto ao objetivo de **respeitar as regras de convivência e interação social**, este aponta para um aspeto essencial, uma vez que as regras e o comportamento dos alunos assumem um papel fundamental para o bom funcionamento de qualquer aula. “As regras desempenham, portanto, uma função pedagógica específica. . . , subordinam-se aos fins do processo pedagógico e da produção que ele pretende gerar e são relativas às situações criadas em função de determinados modelos de intervenção pedagógica” (Estrela, 2002, p. 61). Assim, é crucial o estabelecimento de regras, uma vez que são elas que proporcionam um contexto propício e indispensável para o processo de aprendizagem numa sala de aula, assumindo “um papel de regulação funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula” (Estrela, 2002, p. 62).

O Conselho de Turma traduz-se num momento propício para uma abordagem e reflexão sobre as regras de convivência e interação social. Neste momento, “em vez de punir ou admoestar, o professor deve propor alternativas de ação ou facilitar a discussão das soluções logo que o aluno tome a consciência das consequências das suas ações” (Estrela, 2002, p. 26). Foi o que se verificou aquando da discussão do Diário de Turma em Conselho de Turma e, em conjunto, se tomavam decisões após uma discussão sobre as diferentes ocorrências.

6. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVO

6.1. Princípios Orientadores do Plano de Trabalho de Turma

O plano de ação, que abarca todos os processos de gestão curricular da aula, a tipologia de situações, as sequências de aprendizagem e a seleção e organização dos conteúdos, baseou-se numa lógica de continuidade, dando sequência ao trabalho levado a cabo pela orientadora cooperante. Foram propostas, por outro lado, algumas alterações pontuais a este trabalho de forma a enriquecer e diversificar o tipo de aprendizagens.

Foram tidas em conta as experiências, vivências e percursos dos alunos e proporcionou-se uma aprendizagem pela descoberta. No anexo W apresenta-se a planificação e evidências de uma aula de Matemática na qual se levou a cabo este tipo de aprendizagem, partindo-se da exploração de materiais para a aquisição de novos conteúdos. É de referir ainda que se aprende de forma mais eficaz quando são tidas em conta “as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.” (Resendes e Soares, 2002, p. 14) Pretendeu-se assim contribuir para a construção de aprendizagens significativas e integradas.

O modelo curricular da escola, como já referido, reflete uma adaptação das metodologias do MEM havendo, porém, aspetos em que não se segue totalmente esta linha, adotando-se metodologias próprias. Este modelo de trabalho traduz-se sobretudo numa visão da cultura pedagógica como “instrumento social da ação educativa (...) enquanto ação democrática, entre professores e alunos: os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p. 3).

É neste sentido que a orientadora cooperante desenvolve a sua ação educativa e foi nesse sentido também se encaminhou a intervenção. Deste modo, a conceção socioconstrutivista da aprendizagem foi a principal linha orientadora de todo o trabalho realizado na turma em questão, com todos os aspetos que a caracterizam. Desde as interações em ambientes de participação à cooperação, tendo sempre em conta os diferentes ritmos dos alunos, uma vez que, “é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais

favorável para ele” (Perrenoud, citado por Resendes e Soares, 2002, p.23). Deste modo, proporcionou-se uma diferenciação pedagógica.

Como refere Morgado (1997) “Do ponto de vista do aluno, e a partir da clara identificação das suas necessidades individuais, a intervenção pedagógica visando o seu desenvolvimento global terá que assentar no conhecimento tão claro quanto possível das competências do aluno” (p. 27). De facto, cada criança é diferente, e só partindo das suas diferenças e das suas particularidades é possível progredir. Assim sendo, a questão não é apenas saber lidar com as diferenças mas sim ver que, a partir delas, é possível proporcionar e desencadear a evolução, a aprendizagem e o conhecimento a todos os níveis. No fundo, ver na diferença a oportunidade. Também Resendes e Soares (2002) referem a centralidade da diferenciação no processo educativo – “. . . cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes . . . e aprende melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p.14).

Com a intervenção, foi prioridade proporcionar aquilo a que Vygotsky classifica como *boa aprendizagem*, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. A participação e colaboração, aspetos intrínsecos nesta abordagem e já referidos, vão assim ao encontro deste conceito de ZDP, que diz respeito àquilo que “as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço na aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. Nesta zona, o aluno não é um recipiente que recebe os ensinamentos dos adultos” (Fontes et al, 2004, p. 19).

Importa também referir o papel do professor neste contexto. Se, por um lado, se pretende potenciar a autonomia e trabalho cooperativo dos alunos, tal não significa uma ausência ou afastamento por parte do docente. Antes pelo contrário. Este método de trabalho implica competências de organização e orientação muito acentuadas por parte do professor, que tem um papel muito ativo. Johnson & Johnson (1999) citado por Fontes et al (2004) refere que

“é ao docente que compete definir os objetivos do trabalho . . . e efetuar todos os preparativos necessários . . . para que o grupo atinja o sucesso, assim como pôr em funcionamento os princípios básicos que permitem aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos” (p. 58)

Deste modo, é possível ir ao encontro de um dos princípios estabelecidos no documento *Organização Curricular e Programas* que passa por proporcionar aprendizagens socializadoras. Proporciona-se assim a oportunidade de desenvolver hábitos de interajuda, comunicação, autonomia e solidariedade, implícitos numa educação democrática. Como exemplo de aprendizagens, é possível ver no anexo X uma aula na qual se realizou um Círculo de Leitura, proporcionando-se, de facto, aprendizagens socializadoras.

Para além deste aspeto, estão também definidos no mesmo documento outros princípios que devem pautar a prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que foram seguidos ao longo da intervenção. Por um lado, as aprendizagens devem revelar-se ativas, na medida em que confirmam oportunidade de experienciar situações estimulantes e enriquecedoras, bem como projetos e atividades exploratórias decorrentes do quotidiano dos alunos. Por outro lado, devem proporcionar-se também aprendizagens significativas, sendo dada a oportunidade de realizar atividades que se relacionem com as vivências das crianças e que correspondam a interesses e necessidades de cada uma delas. São também necessárias aprendizagens diversificadas, através da utilização de diferentes recursos nas atividades desenvolvidas, assim como atividades nas quais se experimentam diferentes modalidades de trabalho e troca de conhecimentos adquiridos. Por fim, são igualmente fundamentais as aprendizagens integradas, através das quais se proporciona uma aprendizagem através da convergência de diferentes áreas do saber.

6.2. Gestão dos tempos e dos conteúdos de aprendizagem

A Gestão dos Tempos e dos Conteúdos de Aprendizagem não sofreu alterações, uma vez que existe uma agenda semanal já definida que contempla uma abordagem integrada das diferentes áreas disciplinares. As rotinas adotadas pela orientadora cooperante foram, de uma forma geral, seguidas ao longo da intervenção.

Deste modo, houve três momentos de apresentação de produções ao longo da semana no início da manhã. O momento de Trabalho de Texto teve lugar duas vezes por semana, bem como o momento de Gramática. Todos os dias da semana há TEA e, nestes momentos, os alunos continuaram a realizar as tarefas planificadas no PIT, tanto individualmente como a pares, usufruindo dos apoios e parcerias programados no início

da semana. No TEA pretende-se “que os alunos, individualmente ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros; possam estudar, . . . exercitar-se no trabalho de produção ou de revisão de textos escritos [e] proceder a leituras à sua escolha” (Niza, 1998, p. 17). Os Projetos prosseguiram duas vezes por semana, iniciando-se um novo tema relacionado com a cidade de Lisboa.

Os momentos de Matemática, nos quais há uma exploração de conteúdos, continuaram a decorrer três vezes por semana e, por outro lado, prosseguiram também os dois momentos de Cálculo Mental, o momento da Contagem da Semana e o momento do Problema da Semana.

São de referir ainda os Ditados de números e Palavras que ocorrem uma vez por semana, à sexta-feira. Também neste dia tem lugar o Conselho de Turma. Neste momento “a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. Em Conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos.” (Niza, 1998, p. 15).

Em anexo (Y) apresentam-se os conteúdos abordados em cada uma das áreas disciplinares.

6.3. Gestão dos espaços e dos materiais

No que diz respeito à organização dos espaços e dos materiais na sala de aula, não foram feitas quaisquer alterações, uma vez que o modo como estavam organizados se adequava aos princípios pedagógicos referidos no ponto anterior e apropriado ao espaço da sala de aula.

A disposição das mesas na sala manteve-se, sendo apenas alterada nos momentos de Conselho de Turma, em que se dispunham em forma de quadrado. Nos momentos de TEA e de Projetos, apesar de a disposição ser a mesma, os alunos podiam juntar-se em diferentes grupos de maior ou menor dimensão.

6.4. Instrumentos de registo, organização e pilotagem do trabalho

Os instrumentos de registo utilizados ao longo da prática foram designadamente o mapa de presenças, o plano semanal e o mapa de tarefas. Os instrumentos de regulação foram o Diário de Turma, o PIT e o plano de TTC. No que respeita aos instrumentos de avaliação que permitem a participação e regulação do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, contou-se com o PIT e o plano de TTC.

6.4.1. Modalidades de trabalho e diferenciação pedagógica

Ao longo da intervenção, foram levadas a cabo diversas atividades que contaram com estratégias de diferenciação pedagógica. De facto, “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Resendes e Soares, 2002, p. 14). Como tal, as aprendizagens são tanto mais eficazes quando se tem em conta a heterogeneidade de uma turma e as especificidades de cada um, pois só assim é possível dar resposta às particularidades de cada aluno.

Para que se leve a cabo um trabalho que prime pela diferenciação pedagógica, é necessário que as estratégias de trabalho sejam variadas. O trabalho cooperativo traduz-se numa forma de contribuir para a diferenciação pedagógica uma vez que, trabalhando desta forma, e de acordo com diferentes critérios de formação dos grupos, pode responder-se a diferentes necessidades, gerindo-se a diversidade de uma turma. Por outro lado, instrumentos de regulação como o PIT, através do qual se tem em conta o percurso de cada aluno, ou momentos de trabalho como o TEA, revelam-se formas de responder às características e à individualidade de cada um. Estas estratégias, já implementadas na sala de aula onde decorreu a intervenção, foram mantidas ao longo do estágio, traduzindo-se em formas de regular a aprendizagem dos alunos, privilegiando-se assim a diferenciação.

6.4.2. Estratégias globais de intervenção para cada disciplina

Nas tabelas seguintes são apresentadas as estratégias globais de intervenção de acordo com a área disciplinar e com as competências a mobilizar. Estas estratégias visam trabalhar os conteúdos mencionados no ponto anterior e contribuir para os objetivos gerais do plano de intervenção.

Tabela 3

Estratégias Globais – Competências Sociais

Competências Sociais	Estratégias Globais
Regras de funcionamento da sala de aula Responsabilidade	<ol style="list-style-type: none">1. Promoção e valorização de atitudes e hábitos positivos de respeito pelas intervenções dos colegas e da professora.2. Promoção e valorização do cumprimento das tarefas semanais.3. Continuação da realização do Conselho de Turma.4. Realização da rotina “Competências Sociais”, quinzenalmente

Tabela 4

Estratégias Globais – Disciplinas

Área Disciplinar	Competência	Estratégias Globais
Português	Leitura	<ol style="list-style-type: none">1. Estabelecimento da prática das três etapas do ato de ler:<ol style="list-style-type: none">1.1. Pré leitura – explicitar o objetivo da leitura do texto; conversar antecipadamente sobre o tema do texto; antecipar conteúdos com base no título e em imagens. Realizar uma ficha de auto-verificação antes da leitura.1.2. Leitura – Ensinar de forma explícita técnicas para localizar, selecionar e recolher informação.

	<p>Escrita</p> <p>CEL</p> <p>Oralidade</p>	<p>1.3.Pós-leitura – fichas de auto-verificação após a leitura. Confrontar as ideias iniciais com o conteúdo do texto. Promover atividades que sistematizem os conhecimentos.</p> <p>2. Criação de um ficheiro de Leitura, com textos de autor e atividades de interpretação dos mesmos.</p> <p>3. Realização de um Círculo de Leitura para o estudo da obra “Uma aventura em Lisboa” de Isabel Alçada e Maria Alberta Menéres.</p> <p>4. Estabelecimento das três componentes para a produção de textos escritos: planificação, textualização, revisão.</p> <p>5. Continuação da rotina de Trabalho de Texto.</p> <p>6. Continuação da rotina “Ditado de Palavras”.</p> <p>7. Realização de atividades de descoberta das características dos diferentes géneros textuais.</p> <p>8. Realização de Laboratórios Gramaticais que serão colocados no ficheiro de CEL.</p> <p>9. Partilha de produções oralmente e por escrito.</p>
<p>Matemática</p>	<p>Resolução de Problemas</p> <p>Raciocínio Matemático</p>	<p>1. Resolução de problemas matemáticos como ponto de partida para novas aprendizagens.</p> <p>2. Discussão de problemas matemáticos em pequenos grupos e em grande grupo.</p> <p>3. Discussão e justificação de estratégias e raciocínios matemáticos utilizados na resolução de problemas.</p> <p>4. Realização da rotina de “Problema da Semana”.</p> <p>5. Utilização de materiais manipuláveis.</p> <p>6. Utilização de representações mais detalhadas dos algoritmos para facilitar a sua compreensão.</p> <p>7. Realização de tarefas de leitura e representação de números na rotina “Contagem da Semana”.</p> <p>8. Continuação da realização do ditado de números.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Pesquisa</p> <p>Seleção de informação</p> <p>Organização de informação</p>	<p>1. Desenvolvimento de projetos em pequeno grupo.</p> <p>2. Partilha de pesquisas e de informação relativas ao trabalho a desenvolver.</p> <p>3. Escrita de textos, em diferentes suportes, relacionados com o trabalho a desenvolver.</p>

7. AVALIAÇÃO

A avaliação revela-se fundamental em qualquer contexto educativo uma vez que é através deste processo que se afere “até que ponto os objetivos do programa foram atingidos. Corresponde, portanto, a uma comparação interna entre os resultados finais e as intenções iniciais” (Leite et al, 2001, p. 10). Como tal, os parâmetros têm que ser claros e bem definidos, para que a avaliação se faça de forma justa e eficaz. É de referir ainda que “a avaliação assume muitas vezes, ao nível do currículo em geral e das práticas pedagógicas em particular, o papel de elemento estruturador do trabalho de gestores, professores, alunos e outros atores educativos” (Leite et al, 2001, p. 5), permitindo ao professor uma reflexão sobre o seu trabalho.

No que diz respeito às formas de avaliação, realizaram-se dois tipos. Por um lado, a avaliação das aprendizagens dos alunos, por outro, a avaliação dos objetivos gerais do projeto de intervenção. Para a aquisição da primeira, foram construídas grelhas de registo para que, no final, se desse conta das evoluções dos alunos. No que se refere à segunda, esta efetua-se a partir dos resultados obtidos na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Na tabela que se segue, constam os objetivos gerais e específicos do PTT, bem como os indicadores, instrumentos de avaliação e participantes.

7.1. Avaliação dos objetivos gerais do PTT

Para a avaliação dos objetivos gerais do PTT haviam sido criados indicadores e instrumentos de avaliação. Na tabela seguinte são apresentados os objetivos gerais do Plano, bem como os indicadores, instrumentos de avaliação e intervenientes referentes a cada um daqueles objetivos.

Tabela 5
Avaliação dos objetivos gerais do PTT

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação	Intervenientes na Avaliação
Desenvolver e diversificar a produção escrita com intenções comunicativas diversas e sentido social.	Diversifica os tipos de texto que redige. Redige com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho. Planifica as produções escritas. Revê as produções escritas. Divulga e partilha as suas produções escritas.	Grelha de Observação e Registo Produções dos alunos Ficha de avaliação	Alunos Professor
Desenvolver a compreensão leitora e o conhecimento dos diferentes géneros textuais.	Identifica o sentido global de um texto. Reconhece a importância da interpretação e compreensão da informação escrita. Identifica as características dos diversos géneros textuais.	Grelha de Observação e Registo Produções dos alunos Ficha de avaliação	Alunos Professor
Respeitar as regras de convivência e interação social.	Coloca o dedo no ar para intervir. Respeita as intervenções dos colegas. Respeita as intervenções do professor.	Observação Direta Grelha de Registo	Alunos Professor

7.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Para avaliar as aprendizagens dos alunos e ser possível adequar o processo educativo às suas características e necessidades, foi necessário realizar três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica assume grande importância no processo educativo, uma vez que é a partir deste modelo de avaliação que se revelam as potencialidades e as fragilidades de um contexto educativo e se definem os objetivos gerais de um plano de trabalho de turma. A avaliação formativa permitiu verificar o progresso dos alunos na aprendizagem dos conteúdos trabalhados, na consecução dos objetivos definidos e na adequação das estratégias e atividades utilizadas. Quanto à avaliação sumativa, apesar de não avaliar o desenvolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, permite verificar, no final do mesmo, se os objetivos definidos inicialmente foram atingidos.

7.2.1. Português

De modo a avaliar as aprendizagens dos alunos na disciplina de Português foram analisadas os dados constantes nas Grelhas de Observação e Registo, comparando-se os resultados de atividades realizadas no início da intervenção com os resultados de outras atividades realizadas no final da intervenção. As principais dificuldades dos alunos identificadas nesta disciplina diziam respeito à Escrita (escrever textos diversos e correção ortográfica) e à Leitura – compreensão do sentido global de textos. Foram planificadas atividades que pretendiam colmatar tais dificuldades e as atividades aqui apresentadas visam aqueles aspetos.

Os gráficos (anexo Z) construídos a partir dos dados de avaliação registados nas grelhas permitem perceber a evolução dos alunos no domínio da Leitura, nomeadamente no que se refere a aspetos como a compreensão do sentido global do texto, evidenciando-se uma ligeira melhoria. Também os gráficos construídos a partir das grelhas de avaliação e registo de atividades de escrita (anexo AA) revelam uma melhoria em aspetos como a redação de textos ou a utilização de vocabulário adequado. Por outro lado, em aspetos como a caligrafia não se denotaram melhorias muito acentuadas, talvez por não ter sido uma área na qual se tenha trabalhado de forma sistemática ao longo da intervenção

Porém, e de uma forma geral, foi visível, ao longo de toda a prática uma maior preocupação e consciencialização por parte dos alunos no que diz respeito a certas competências de Escrita e Leitura, tendo havido melhorias significativas.

7.2.2. Matemática

Para avaliar as aprendizagens dos alunos na disciplina de Matemática foram analisados os dados constantes nas grelhas de observação e registo de diferentes aulas em que se trabalhou a capacidade para compreender e resolver problemas matemáticos, assim como para comunicar à turma as estratégias de resolução.

Proporcionou-se, em diferentes aulas, momentos em que a resolução de problemas (Problema da Semana) funcionou como ponto de partida para novas aprendizagens, momentos de discussão de problemas em pequenos grupos, assim como um momento de partilha e argumentação acerca das estratégias e processos envolvidos. Acredita-se que todos eles contribuíram para melhorar a fragilidade identificada. O quadro interativo revelou-se também uma ferramenta muito útil para os alunos apresentarem e explicarem as suas estratégias de resolução à turma.

Apresentam-se de seguida dois gráficos, construídos a partir dos indicadores das grelhas de observação e registo que permitem perceber a aprendizagem dos alunos no que se refere à capacidade de resolução de problemas. Os gráficos apresentam os resultados dos mesmos indicadores numa atividade realizada na primeira semana do período de intervenção e numa atividade realizada na quinta semana (anexo BB).

Como é possível perceber através dos gráficos, os alunos apresentaram ligeiras melhorias de uma semana para a outra e ainda em relação ao que tinha sido possível verificar nas semanas de observação. Na resolução do problema da quinta semana, os alunos apresentaram menos classificações “Não Satisfaz” e “Satisfaz” e, conseqüentemente, mais alunos se situavam entre o “Bom” e o “Muito Bom”. Através da observação realizada, foi possível perceber que os alunos participavam com mais empenho na resolução dos problemas quando o faziam em pequenos grupos. Ao longo das semanas de intervenção também foi visível uma evolução na capacidade de comunicação dos alunos, verificando-se uma maior destreza na apresentação e justificação de estratégias e processos utilizados.

7.2.3. Estudo do Meio

De modo a avaliar as aprendizagens na disciplina de Estudo do Meio, e tendo em conta a fragilidade revelada pelos alunos no tratamento e organização da informação, analisaram-se os dados de avaliação presentes nas grelhas de observação e registo de duas aulas de projetos, tempos onde são trabalhadas aquelas competências. Uma das aulas teve lugar na primeira semana de intervenção e a outra realizou-se algumas semanas mais tarde. Ao longo das aulas de projetos, foi prioritário o aspeto de acompanhar os alunos neste trabalho, apoiando por um lado, mas concedendo autonomia por outro. Uma vez que estes momentos implicam sempre, numa fase final, que os alunos tratem e organizem a informação para uma posterior apresentação, foi evidente uma maior autonomia por parte dos mesmos na utilização destas competências na fase final da intervenção.

7.2.4. Avaliação dos objetivos gerais

Dois dos objetivos gerais estavam relacionados com competências de Leitura e Escrita, logo, estão contemplados nas avaliações da aprendizagem de Português já referidas. Ainda assim, para avaliar o percurso dos alunos nestes objetivos recorreu-se aos resultados da avaliação sumativa.

No que diz respeito ao objetivo de desenvolver e diversificar a produção escrita com intenções comunicativas diversas e sentido social, o facto de terem diversificado o tipo de produções durante as aulas permitiu que se desenvolvessem, de uma forma geral, as competências de escrita. Comparando com a avaliação diagnóstica, é possível ver, a partir dos resultados da avaliação sumativa, uma ligeira melhoria em indicadores como a correção ortográfica e utilização adequada de pontuação (anexo CC). Esta melhoria não é muito acentuada mas os resultados da avaliação diagnóstica já demonstravam um bom desempenho nesta competência.

Os resultados da avaliação sumativa na competência de Leitura, contribuíram para a avaliação do objetivo de desenvolver a compreensão leitora e o conhecimento dos diferentes géneros textuais. Através da análise dos gráficos (anexo DD) é possível verificar uma ligeira melhoria no que diz respeito ao mesmo indicador na avaliação diagnóstica. No que diz respeito ao conhecimento dos diferentes géneros textuais, este

indicador não foi avaliado através da avaliação sumativa, na qual apenas se avaliava um género. Todavia, ao longo da prática, foram trabalhados diferentes géneros textuais, os quais foram sendo apropriados pelos alunos.

No que diz respeito ao objetivo de respeitar as regras de convivência e interação social, foram criadas grelhas de avaliação e registo (anexo EE) e, tendo em conta a avaliação diagnóstica já referida, é possível denotar uma evolução. A turma revelava empenho nas atividades, participando ativamente nas tarefas propostas e o facto de, através da intervenção, se terem proporcionado tarefas diferentes daquelas a que os alunos estavam acostumados, veio contribuir para o interesse e entusiasmo da turma. Deste modo, no que respeita à participação nos momentos de trabalho verifica-se que a grande maioria dos alunos participava quando solicitada, à exceção de três alunos que o faziam muitas vezes e apenas um aluno que só às vezes o fazia. Também os indicadores da participação por iniciativa própria e do interesse pelas atividades revelam valores elevados (anexo FF).

No que se refere às regras de funcionamento da sala de aula (anexo GG), verifica-se que mais de metade dos alunos pede permissão quando pretende intervir. Os alunos da turma respeitam as intervenções dos colegas e da professora, no entanto, alguns alunos apenas o fazem às vezes.

No que diz respeito ao parâmetro da responsabilidade (anexo HH), o número de alunos que realiza a sua tarefa semanal de forma responsável manteve-se, porém, houve alguma evolução no cumprimento das tarefas propostas e na autonomia na realização das tarefas.

Por fim, e ainda no que às competências sociais diz respeito, analisando os dados expressos no gráfico referente à competência de cooperação (anexo II), verifica-se uma evolução do número de alunos que realiza com frequência um trabalho cooperativo. Esta evolução não é muito acentuada uma vez que a turma em questão já estava bastante acostumada a trabalhar cooperativamente.

8. RELATÓRIO DO ESTUDO: O TEA COMO ESTRATÉGIA DE IMPLICAÇÃO DOS ALUNOS NA REGULAÇÃO DO SEU PRÓPRIO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O TEA, momento de trabalho no qual os alunos, longe da gestão direta do professor, gerem o seu trabalho, é uma prática muito utilizada para implicar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do meu percurso académico, tive a oportunidade de experienciar esta metodologia em dois contextos diferentes de prática, concluindo que os professores o implementam com algumas singularidades e procedimentos que os distinguem. A observação dos alunos durante este tempo de trabalho foi objeto de reflexão da minha parte, tendo sido levantadas algumas questões. Estas inquietações e o desejo de responder às mesmas, fizeram emergir a motivação para estudar o TEA, justificando a escolha deste tema.

Com este estudo, pretende-se assim estudar o TEA como processo de intervenção/regulação dos alunos no seu processo individual de aprendizagem.

Neste sentido, construiu-se a seguinte questão problema: Até que ponto o TEA se configura como um tempo em que o aluno pode regular o seu próprio processo de ensino-aprendizagem?

Surgiram questões tais como: Será que os alunos planificam de acordo com os interesses ou necessidades? Os alunos integram o feedback de avaliação dado pelos seus colegas e professora nos momentos de planificação do PIT?

A partir destas perguntas foi possível identificar os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os modos de planificação dos alunos;
- Identificar a forma como os alunos integram a avaliação feita pelos colegas e professora na planificação do trabalho individual.
- Caracterizar os modos de implicação dos alunos no seu processo individual de aprendizagem.

O TEA proporciona uma consciencialização das dificuldades e estimula uma tomada de decisões por parte do aluno no sentido de as colmatar, promovendo-se o seu papel ativo e, assim, a sua autonomia. Dada a importância da autonomia no âmbito da Educação, o TEA é uma forma de referência para desenvolver tal competência graças às estratégias que são adotadas neste momento de trabalho. Estas estratégias passam por uma tomada de consciência dos alunos perante as suas dificuldades e

potencialidades e pelo desenvolvimento de competências de responsabilização e gestão do seu processo de aprendizagem de modo consciente e informado.

8.1. Enquadramento concetual da temática em estudo

Num primeiro momento, assume particular relevância mobilizar referenciais teóricos que permitam concetualizar a temática em estudo, o TEA. Este tempo traduz-se numa forma de privilegiar a diferenciação por excelência, gerindo-se a heterogeneidade que obviamente existe em qualquer sala de aula, no qual cada aluno planifica o seu trabalho autonomamente. A prática desta rotina implica cooperação e autonomia, conceitos que devem ser esclarecidos.

8.1.1. O conceito de autonomia

Sendo um dos aspetos centrais deste trabalho, a autonomia é, de facto, alvo de constante procura ao longo do percurso escolar e um objetivo educacional presente em diversos documentos oficiais e de referência no âmbito da educação, havendo diversas formas de explorá-la. Como tal, o professor deve assumir estratégias que conduzam à sua promoção, criando condições para o seu desenvolvimento. A autonomia é um conceito recorrente no âmbito da Educação e uma competência fundamental a alcançar, presente no Currículo Nacional – “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (Currículo Nacional, 2001, p. 15). Quando a criança começa a ter consciência das suas capacidades, um maior controlo sobre si e quando adquire determinadas competências está a construir e a estabelecer a sua autonomia. De acordo com Mogilka (1999) a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro” (p. 59), ou seja, é a capacidade de cada indivíduo se autorregular, conceito que se prende com o papel ativo que o aluno assume em contexto escolar.

Este conceito tem sido regularmente o cerne de alguns trabalhos que abordam diferentes perspetivas da autonomia dos alunos. Para Piaget, a autonomia constrói-se a partir de diversos níveis que a criança percorre e que revelam um processo de transformação. “A aquisição do pensamento abstrato e o poder representacional dos sujeitos seriam para Piaget a etapa derradeira na conquista da autonomia” (Oliveira, 1995, p.62). Para Dewey e Carl Rogers a finalidade da educação seria a de promover a responsabilidade de modo a que a criança fosse futuramente capaz de responder às

necessidades da sociedade em que está inserida. Tal capacidade implica “o desempenho de múltiplos papéis e funções pessoais e profissionais ao longo da vida” (Oliveira, 1995, p. 62).

Nas últimas décadas surgiu um movimento no âmbito da educação que se caracteriza pelo enfoque dado ao papel da autonomia no percurso de aprendizagem das crianças e ao papel do professor no direcionamento desta aquisição. Esta perspectiva da autonomia prende-se com uma abordagem cognitivista e com o papel ativo que o aluno assume em contexto escolar. Os alunos necessitam de desenvolver a sua identidade e capacidade para fazer escolhas e tomar decisões, precisam de percorrer um caminho que os conduza à estruturação da sua própria autonomia. Estes devem estar conscientes das suas potencialidades e fragilidades e ser capazes de mobilizar estratégias e recursos que respondam aos problemas com que se deparam. Deste modo, a conquista da autonomia “está associada a comportamentos de iniciativa, participação e controle ao nível da gestão e organização curricular, seleção e/ou produção de materiais, intervenção na avaliação, desenvolvimento de projetos” (Oliveira, 1995, p. 66)

O desenvolvimento e a promoção da autonomia devem acontecer em todos os níveis de ensino e nas diferentes áreas disciplinares, constituindo-se o centro do processo educativo. Este processo “deve possibilitar a exploração do autoconhecimento dos alunos e desenvolver as suas potencialidades pessoais e de grupo” (Oliveira, 1995, p. 66). Neste sentido, importa referir que a autonomia não implica apenas um trabalho individual, mas por outro lado, envolve a capacidade para trabalhar em grupo, partilhar ideias, conhecimentos e competências.

Os alunos necessitam de desenvolver a sua identidade e capacidade para fazer escolhas e tomar decisões, precisam de percorrer um caminho que os conduza à estruturação da sua própria autonomia. O papel do professor na construção da autonomia dos alunos revela-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem. De facto, a função do professor “. . . não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspetivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.” (Delors, 1996, p. 135).

8.1.2. Papel do professor no desenvolvimento da competência de autonomia dos alunos

De facto, o papel do professor não deve passar apenas por uma transmissão de conhecimento aos seus alunos, devendo ir mais longe e criando “. . . as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 27). Deste modo, a função do professor visa o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, nomeadamente a autonomia. Contudo, é essencial ter em conta que proporcionar autonomia não significa ausência ou afastamento por parte do docente, antes pelo contrário. A relação pedagógica revela-se fulcral neste processo. Esta forma de trabalhar implica competências de organização e orientação muito acentuadas por parte do professor, que assume um papel muito ativo, cabendo-lhe as funções de “. . . definir os objetivos do trabalho. . . e efetuar todos os preparativos necessários. . . para que o grupo atinja o sucesso, assim como pôr em funcionamento os princípios básicos que permitem aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos”. (Johnson & Johnson citado por Fontes et al, 2004, p. 58). Neste sentido, Delors, 1996, evidencia a centralidade do papel do professor para a aquisição da autonomia, afirmando que “. . . a prossecução do desenvolvimento individual supõe uma capacidade de aprendizagem e de investigação autónomas que só se adquire após determinado tempo de aprendizagem junto de um ou vários professores” (p. 134).

O professor deve assim ter em conta o equilíbrio do seu papel, estando, por um lado, próximo do aluno mas, por outro, tendo em vista a sua autonomia. Deste modo, “a relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia” (Delors, 1996, p. 135).

8.1.3. Cooperação

A par com a autonomia, surge a cooperação, como um outro aspeto central na abordagem da temática deste estudo.

O TEA pressupõe que se desenvolva um trabalho cooperativo. Com a cooperação, proporciona-se aquilo a que Vygotsky classifica como *boa aprendizagem*, atuando-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos. A participação e colaboração vão assim ao encontro deste conceito de ZDP, que diz respeito àquilo que “. . . as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço na aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real.

Nesta zona, o aluno não é um recipiente que recebe os ensinamentos dos adultos (...)
” (Fontes et al, 2004, p. 19).

Caminha-se assim para uma aprendizagem cooperativa. Pujolás (2001) citado em Fontes et al, refere a importância desta estratégia que, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos, “privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.” (2004, p. 26). Com uma Aprendizagem Cooperativa, todos os membros do grupo são responsáveis não só pelo seu sucesso mas também pelo sucesso dos outros. A aprendizagem cooperativa pode assim ser definida como “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás” (Smith, 1996, citado em Barkley et al, 2007, p. 18).

É importante referir, também neste âmbito, o papel assumido pelo professor. Deste modo, “para que se estabeleça entre os alunos um clima de cooperação, devem colocar-se duas condições essenciais: o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia” (Lopes e Silva, 2009, p. 23). É assim necessário ter em conta a interação de cada aluno com o professor, bem como a interação entre pares, de forma a encaminhar os alunos no sentido de trabalharem na zona de desenvolvimento proximal.

Em suma, a aprendizagem cooperativa “exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente” (Barkley et al, 2007, p. 18).

8.1.4. O Tempo de Estudo Autónomo

O Modelo Pedagógico do MEM prevê certos tempos de atividade nuclear na agenda semanal de trabalho, entre as quais o TEA, como estratégia de trabalho que privilegia a diferenciação pedagógica - “capacidade. . . de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos” (Morgado, 1997, p.83) -, gerindo-se a heterogeneidade que obviamente existe em qualquer sala de aula.

Coloca-se a questão se será justo o facto de se dar a todos os alunos a mesma instrução e as mesmas atividades. Neste sentido, é necessário questionar se será justo que os alunos que necessitam de mais tempo, prática e instrução deixem de acompanhar o ritmo da turma, ficando para trás. Por outro lado, questiona-se também se será justo que os alunos que já dominam os conteúdos tenham de repetir

aprendizagens e esperar que outros alunos atinjam o ponto em que se encontram. De facto, é a diferenciação que oferece aos alunos aquilo que eles necessitam (Roldão, 1994). O TEA traduz-se numa resposta a estas questões.

Como tal, para que um trabalho colmate as limitações acima apresentadas, “é indispensável uma diferenciação pedagógica se quisermos respeitar o próprio princípio da igualdade de oportunidades, que não consiste em dar a todos a mesma coisa, mas a dar a cada um segundo as necessidades que tiver” (L’Education citado por GFEN – Grupo Francês de Educação Nova, 1978, p. 19). É assim necessário respeitar os ritmos e evolução de cada aluno. Cada um deve seguir o seu ritmo, de acordo com as suas especificidades e necessidades. É neste sentido que se organiza o trabalho durante o TEA.

O TEA é um dos módulos de atividades curriculares do modelo do MEM, no qual se têm em conta as variações que existem de criança para criança, variações estas que podem ser originadas por “. . . diferenças a nível do cérebro, outras por preferências pessoais e outras ainda pela cultura.” (Arends, 1995, p. 50). Só assim se têm em conta e se respeitam as características e individualidade de cada aluno.

No contexto onde decorreu a prática, o TEA ocorre, à partida, durante cerca de 45 minutos em cada dia da semana. O trabalho realizado ao longo deste momento é orientado por um PIT que é criado no início de cada semana e no qual se regista a previsão do trabalho a desenvolver de acordo com as necessidades de cada um dado o currículo escolar. Esta forma de trabalhar traduz-se numa “adoção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados” (Abrantes, 2001, p.15), uma das competências definidas no Currículo Nacional.

Os alunos planificam o trabalho a realizar durante o TEA todas as segundas feiras, possuindo um caderno específico para o trabalho realizado durante estes momentos de trabalho. O caderno dá à professora uma ideia da progressão, permitindo um acesso àquilo que foi realizado anteriormente, rever as sugestões que foi dando e tomar conhecimento do percurso do aluno rapidamente. Os alunos planificam as tarefas colocando uma cruz à frente daquilo a que se propõem fazer. A cor verde indica aquilo que cumpriram de acordo com o que planificaram, o que está planificado desde o início da semana. A outra cor é destinada a indicar aquilo que os alunos fazem para além do que planificaram (anexo JJ). Deste modo, a mancha de cores permite que a professora tenha rapidamente uma ideia acerca do trabalho realizado por cada aluno ao longo da semana, identificando aqueles que foram mais ambiciosos. Depois de planificar, os alunos colam no caderno o seu PIT.

Os ficheiros presentes na sala de aula são construídos em parceria pelas três professoras titulares de cada turma do 3.º ano a partir das suas ideias ou de outros

suportes, tais como manuais. Os conteúdos abordados seguem uma planificação anual feita também por estas três docentes.

Ao longo deste momento de trabalho, os alunos podem

“treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros, estudar, em textos informativos ou nos manuais, as matérias nucleares dos respetivos programas e exercitar-se no trabalho de produção ou de revisão de textos escritos; proceder a leituras à sua escolha, ou realizar quaisquer outras atividades de consolidação ou desenvolvimento das aprendizagens.” (Niza, 1998, p. 17)

Todos estes passos referidos acabam por ir ao encontro de outras duas competências gerais do 1.º Ciclo propostas por Abrantes (2001) que passam por pesquisar, selecionar e organizar informação de forma a transformá-la em conhecimento passível de ser utilizado em diferentes situações e, simultaneamente, por uma adoção de estratégias apropriadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

As atividades levadas a cabo ao longo do TEA podem ser realizadas individualmente mas também em pequenos grupos – as parcerias - promovendo-se assim a cooperação, aspeto fundamental na pedagogia do MEM. Como tal, a conceção socioconstrutivista da aprendizagem é a principal linha orientadora da generalidade do trabalho realizado, com todos os aspetos que a caracterizam: as interações em ambientes de participação e cooperação, tendo sempre em conta os diferentes ritmos dos alunos, uma vez que, “é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele”. (Perrenoud, citado por Resendes e Soares, 2002, p.23). Proporciona-se assim, efetivamente, uma diferenciação pedagógica.

Como refere Morgado (1997) “do ponto de vista do aluno, e a partir da clara identificação das suas necessidades individuais, a intervenção pedagógica visando o seu desenvolvimento global terá que assentar no conhecimento tão claro quanto possível das competências do aluno” (p.27). De facto, cada criança é diferente, e partindo das suas diferenças e das suas particularidades, é possível progredir. Assim sendo, a questão não é apenas saber lidar com as diferenças mas sim ver que, a partir delas, é possível proporcionar e desencadear a evolução, a aprendizagem e o conhecimento a todos os níveis. No fundo, trata-se encontrar na diferença as oportunidades. Também Resendes e Soares referem a centralidade da diferenciação no processo educativo – “cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades

e estilos de aprendizagem diferentes . . . e aprende melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.” (2002, p.14).

No fim de cada semana, os alunos contabilizam as diferentes atividades realizadas face ao planificado. Cada aluno faz a sua autoavaliação no fim da semana e, à segunda-feira, tendo em conta os registos coletivos de produção e a análise sistemática aos conteúdos do programa, planificam-se os apoios e as parcerias.

Em suma, o TEA permite desenvolver nos alunos competências de responsabilidade e autonomia, na medida em que cada aluno vai gerindo o seu percurso de aprendizagem e compreendendo a “dimensão da sua participação em toda a vida da turma ao longo da semana” (Santana, 1999, p. 20). Com a realização deste trabalho, os alunos têm consciência das suas dificuldades e dos conteúdos que precisam de trabalhar, são agentes ativos e responsáveis, tornando-se atores do seu processo de aprendizagem. Esta forma de trabalhar contribui assim para o desenvolvimento de outra competência geral presente no Currículo Nacional (2001) que diz respeito à realização de diferentes atividades de forma autónoma, responsável e criativa (p. 15).

Deste modo, caminha-se para uma educação inclusiva, fazendo-se uso do trabalho de diferenciação que, por seu lado, é indispensável para uma “libertação do professor, de modo a permitir-lhe acompanhar os alunos que dele mais precisam, para que todos possam avançar nas aprendizagens” (Assunção, 2011, p. 14).

Para que haja motivação, é essencial a “construção de ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis, nos quais os alunos tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (Arends, 1995, p. 156). Ao estabelecer-se esta rotina de trabalho, contribui-se, de facto, para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

8.1.5. O Plano Individual de Trabalho

O PIT (anexo B) é o instrumento de planificação dos alunos do trabalho realizado no TEA. Através deste instrumento, cada aluno regista as atividades a realizar semanalmente, regulando o seu trabalho. Uma vez que, neste instrumento, são propostas diferentes hipóteses de tarefas, o trabalho difere de aluno para aluno e isto evidencia, uma vez mais, a diferenciação. Como tal, cada aluno seleciona o número de atividades que pensa conseguir realizar ao longo de uma semana e, para cada tipo de atividade proposta no PIT, existem diversas fichas de trabalho. Como tal, há uma mesa que “dispõe de coleções de ficheiros e guiões de trabalho correspondentes às várias

áreas do programa do ano. . . em que a turma se situa. As coleções estarão devidamente ordenadas e classificadas para permitir a fácil localização de qualquer ficha ou guião” (Niza, 1998, p. 10). Deste modo, cada aluno, ao seu ritmo e de acordo com as suas especificidades, vai selecionando os conteúdos a trabalhar.

O PIT assume um “papel na promoção da autonomia do aluno, no seu comprometimento e responsabilização pela sua própria aprendizagem.” (Pires, 2003, p.23) Nos momentos de TEA cada aluno realiza as tarefas planificadas no seu PIT, respondendo aos seus interesses, necessidades e dificuldades. Como tal, num mesmo momento, diferentes alunos podem realizar diferentes tarefas. Deste modo, através do PIT e, conseqüentemente dos momentos de TEA, os alunos adquirem uma consciencialização do seu percurso de aprendizagem e adaptam o trabalho às suas especificidades, criando-se assim uma diferenciação.

8.2. Apresentação dos resultados do estudo

A análise dos dados corresponde a quatro semanas nas quais se seguiu uma dinâmica de trabalho no que respeita ao TEA dentro das rotinas habituais. As restantes semanas da prática não foram estudadas por terem sido semanas atípicas, nas quais o TEA não seguiu a sua dinâmica habitual devido à realização dos testes de avaliação e à necessidade de realização de atividades de treino de preparação para os mesmos.

Apresenta-se em seguida análise dos resultados nas diferentes dimensões analisadas. São elas designadamente, identificação de momentos em que trabalham as disciplinas em que têm mais dificuldades ou afirmam gostar menos e evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina menos apreciada.

8.2.1 Momentos de trabalho/estudo das áreas de maior dificuldade

Quando questionados sobre qual o momento no qual trabalham/estudam as disciplinas nas quais apresentam maiores dificuldades, num total de 23 alunos, 18 indicaram o TEA como o momento no qual trabalham as suas dificuldades. Por outro lado, apenas cinco referiram que as suas dificuldades são trabalhadas noutros momentos que não o TEA, tais como a rotina de Cálculo Mental ou outros momentos coletivos (anexo KK). Como tal, evidencia-se que o TEA é o momento por excelência (na escola) no qual os alunos aprofundam, trabalham e resolvem os aspetos onde identificam mais dificuldades.

Quando inquiridos sobre qual o momento no qual trabalham/estudam em casa as disciplinas onde apresentam maiores dificuldades, num total de 23 alunos, 20 afirmaram que é na realização do TTC (Tempo de Trabalho em Casa) que o fazem, enquanto apenas três apontaram outros momentos, tais como momentos de estudo ou de trabalho com o apoio a mãe.

8.2.2 Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina menos apreciada pelos alunos

Ao longo das quatro semanas em análise foram registadas todas as atividades realizadas pelos alunos durante o TEA (anexo B).

No que diz respeito aos três alunos que identificaram a disciplina de Matemática como aquela que menos gostam, apenas na última semana realizaram mais atividades no contexto desta disciplina. Não obstante, nas 3 primeiras semanas, a diferença entre o número de atividades realizadas no âmbito de Português e da Matemática não é muito acentuada, revelando-se alguma consciencialização na escolha das tarefas e na seleção de inúmeras propostas de trabalho relacionadas com a Matemática, muito embora esta seja uma disciplina não apreciada para estes alunos (anexo LL). Deste modo, residindo a dificuldade dos alunos na área de Matemática, o facto de planificarem um número significativo de atividades nesta disciplina mostra que estão conscientes da sua dificuldade e da necessidade de colmatá-la, planificando tarefas neste domínio, no sentido de treinarem competências e ultrapassarem as suas fragilidades, quer trabalhando individualmente quer com o apoio de colegas ou professor.

Já no caso dos 6 alunos que indicam o Estudo do Meio como a disciplina que menos gostam, é possível verificar que, em todas as semanas, o número de atividades realizadas no âmbito desta disciplina é sempre inferior ao número verificado na área de Matemática e de Português, muito embora se verifique algum trabalho naquele âmbito (anexo MM). Porém, o número reduzido de atividades, pode explicar-se pelo facto de as atividades propostas no PIT para esta disciplina serem inferiores às previstas para a área de Matemática e de Português (anexo B). Em conformidade, o número de ficheiros presentes na sala de aula é igualmente inferior para esta disciplina. Por outro lado, esta é uma disciplina que apenas dispõe de quatro horas e meia na matriz curricular do 1º Ciclo, como tal, é expectável que os alunos não invistam tanto tempo de trabalho nesta área como em Matemática e Português.

É possível verificar que, no caso dos 14 alunos que consideram o Português como a disciplina que menos gostam, o número de atividades realizadas por estes

alunos nesta disciplina, ao longo das quatro semanas em que decorreu o estudo, é superior ao número de atividades realizadas pelos alunos na disciplina de Matemática ou de Estudo do Meio (anexo NN). Deste modo, evidencia-se que os alunos não privilegiam o trabalho nas áreas que mais gostam, trabalhando antes em áreas onde apresentam dificuldades, mesmo que as considerem menos atrativas ou aborrecidas. Este facto evidencia uma consciencialização da maioria dos alunos (14, num total de 23) perante as suas dificuldades e a capacidade de gestão do seu processo de aprendizagem em conformidade com as mesmas, enfrentando-as.

A autoavaliação dos alunos não evidencia indicações precisas (anexo C). Os alunos, neste aspeto, tecem comentários muito gerais e não refletem com grande profundidade sobre o trabalho realizado, tendo muitas vezes em conta simples aspetos como o cumprimento ou incumprimento do PIT, sem identificar as dificuldades encontradas no seu percurso de aprendizagem e as eventuais necessidades de apoio. Os apoios são muitas vezes sugeridos pela orientadora cooperante ou pelas professoras estagiárias. São poucos os casos em que se denota um carácter reflexivo na autoavaliação. Deste modo, a maioria dos comentários neste âmbito passa por avaliações como “Trabalhei bem/Trabalhei mal”.

A heteroavaliação feita pelos colegas, é igualmente bastante genérica, apontando-se muitas vezes aspetos referentes à forma e não tanto ao conteúdo, tal como o cuidado com a apresentação do caderno. Ainda assim, foi possível ver que, em alguns casos, os alunos incorporam estes comentários, passando a cuidar mais da apresentação dos cadernos ou de outros aspetos quando são alertados para tal.

No que diz respeito à avaliação da professora, apesar de ser mais específica e conter comentários mais desenvolvidos, limita-se, muitas vezes a comentários sobre a semana que passou, raramente contendo propostas para a semana seguinte. Deste modo, não se projeta o percurso do aluno, encarando-se o trabalho em cada semana de forma isolada. Fazendo também uma autoavaliação da prestação enquanto professora destes alunos, as avaliações realizadas ao longo da prática não projetam o trabalho futuro. Não foi possível aferir a forma como os alunos integram o feedback que lhes é dado e como isso se reflete nos trabalhos seguintes. Todavia, apesar de não constar no PIT, este feedback acabou por ser dado aos alunos noutros momentos do dia-a-dia, tais como momentos coletivos ou conversas informais com os mesmos, evidenciando-se um conhecimento aprofundado dos alunos.

Em suma, através do TEA, confirma-se a importância de uma pedagogia diferenciada e adaptada às especificidades de cada aluno. Perrenoud (2000) salienta a importância desta pedagogia diferenciada, que deve “criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor” (p.58). Deste modo, propõe o plano

semanal como um mecanismo eficaz neste sentido, sendo o TEA uma materialização desta proposta. Apesar da eficácia desta metodologia e da evidente consciencialização dos alunos face à relevância da sua implicação no seu percurso e à importância deste momento de trabalho para aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem e colmatarem as suas dificuldades, não foi conclusivo o objetivo de identificar a forma como os alunos integram a avaliação feita pelos colegas e pela professora.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar este trabalho, levarei a cabo uma reflexão final, tecendo considerações acerca de diversos aspetos de todo o meu percurso académico, salientando a importância das experiências de prática e o que com elas aprendi.

Em primeiro lugar, destaco a importância da prossecução de dois propósitos essenciais para a minha carreira. Por um lado, uma reflexão sistemática sobre o trabalho desenvolvido, por outro, a cooperação - a primazia dada ao trabalho realizado coletivamente. Estas são duas condições para a evolução do trabalho e são, por seu lado, dois princípios essenciais dos quais me vim apropriando ao longo das diferentes experiências de prática e que considere essenciais de incutir nos alunos. Findas estas experiências, concluo que estes aspetos não se adequam apenas às crianças, sendo primordiais para a ação de qualquer docente.

Neste sentido, é de realçar a relação estabelecida com o par de estágio. Estando já bastante habituadas a trabalhar juntas ao longo de todo o percurso académico, foi muito importante o apoio nos momentos em que tive dúvidas ou inseguranças relativamente à forma como conduzir determinados momentos ou preparar algumas tarefas. É de referir também a importância de termos refletido em conjunto acerca de toda a forma de preparar e conduzir a prática, uma vez que houve aspetos que não daria conta se não fosse a colega a chamar a minha atenção. Esta cooperação e apoio revelaram-se muito importantes, tornando esta e as outras experiências mais agradáveis e eficazes. Confirmei assim a importância do trabalho cooperativo e espero, ao longo da minha carreira, poder contar com o apoio de colegas para assim evoluir, aprender, partilhar ideias e experiências, melhorando a minha ação. Ainda no que diz respeito à cooperação, importa referir o papel que a orientadora cooperante assumiu para o sucesso da prática, revelando disponibilidade, flexibilidade e confiança, o que veio facilitar o nosso desempenho e possibilitar a introdução de algumas inovações e atividades diferentes daquelas que os alunos costumavam realizar. Para além disso, a observação da sua ação, revelou-se uma forma privilegiada de entrar em contacto com diferentes metodologias.

A problematização e reflexão constantes sobre todas as aulas e diferentes momentos com os alunos revelaram-se igualmente cruciais. Ao longo das diferentes experiências de prática educativa, vim reforçando a minha visão sobre a importância de problematizar e questionar cada passo da ação pedagógica. De facto, é importante esta problematização por parte do professor pois acredito que só assim se pode evoluir – um professor que considera que adota um método finalizado e que não reflete sobre os

seus procedimentos, corre o risco de não se atualizar, não se reinventar e não se adaptar ao grupo de alunos que acompanha. Para além da importância desta problematização feita pelo docente, destaco momentos como, por exemplo, a avaliação diária (feita todos os dias ao final do dia) ou o Conselho de Cooperação de Turma (realizado semanalmente) que comprovam que é possível inculcar também nas crianças esta capacidade de problematização e reflexão sobre os seus atos, sobre as suas aprendizagens e sobre o percurso de todo o grupo. Concluo assim que aquilo que se exige aos alunos se deve exigir também ao seu professor.

É importante ainda referir a diversidade de contextos de estágio ao longo de toda a minha formação, com destaque para a oportunidade de ter tido duas experiências de prática nas quais se implementavam metodologias do MEM. Estas vieram enriquecer o meu percurso, possibilitando uma nova forma de encarar a pedagogia e conferindo um manancial de práticas pedagógicas que desconhecia antes destas experiências. Mais especificamente, as metodologias adotadas no colégio onde decorreu esta última prática foram um aspeto positivo e determinante para a minha formação. Neste contexto adotam-se várias rotinas, momentos, formas de organização e instrumentos de regulação em tudo semelhantes aos do MEM. Ainda assim, não se pode considerar que seja um contexto de MEM puro, havendo um equilíbrio e uma conjugação das práticas deste movimento com práticas próprias da escola. Apesar de me identificar com as propostas e metodologias adotadas pelo MEM, reconhecendo-lhes grande valor e eficácia, denotei algumas limitações que acabam por ser colmatadas no contexto em questão.

Um aspeto menos positivo que com o qual me deparei ao longo da intervenção, diz respeito a um pormenor mais prático que acabou por influenciar um pouco. Na terceira semana de estágio, avariou-se o projetor da sala de aula, tendo esta avaria permanecido até ao final do estágio. Numa escola em que se recorre sistematicamente ao uso de tecnologias, nomeadamente ao smartboard, este aspeto acabou por ser um pouco limitativo. Como tal, em momentos como o trabalho de texto ou fichas de trabalho de matemática, em que se recorria a uma projeção, foi necessário trabalhar no quadro de ardósia, imprimir mais fichas de trabalho e, de uma forma geral, realizar um trabalho um pouco menos cativante para os alunos. Esta situação levou-me a concluir que, ainda que a tecnologia seja um grande apoio, não se pode depender dela totalmente, sendo fundamental estar preparada para imprevistos e saber usar da criatividade quando os recursos são mais limitados.

Ao longo da prática, foram vários os aspetos positivos e negativos que fui identificando, algumas evoluções e erros que persistiram. Estes aspetos menos positivos acabaram por ser impulsos de reflexão sobre toda a prática, levando-me a

repensar e a ponderar o meu papel. Houve também muitos aspetos positivos, experiências que guardo e que, acredito, me vão ajudar ao longo da minha carreira. Quero destacar ainda a importância da interligação entre a formação académica e a prática pedagógica, que veio confirmar a eficácia destas duas vertentes da minha formação, sendo que uma abre caminho e prepara a outra.

Esta foi uma experiência muito marcante, que contribuiu muito para a minha formação e, através da qual, acredito estar um pouco mais preparada para o meu futuro profissional. Conheci novas metodologias que espero poder um dia adotar, confirmei, uma vez mais, a importância da diferenciação e concluí diversos aspetos que um docente deve ter em conta, como o método, a organização, a curiosidade, a iniciativa, a investigação, a reflexão, a capacidade de adaptação ou a paciência. É preciso saber ser-se severo, quando necessário, é preciso estar atento a cada particularidade de cada criança. E aprender com cada criança. É um trabalho que nunca está terminado – com o qual se está sempre a aprender, a reformular e a reinventar novas e melhores maneiras de ensinar e trabalhar.

REFERÊNCIAS

Arends, R. (1995) *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal;

Assunção, C. (2011) O Tempo de Estudo Autónomo e a Diferenciação Pedagógica, *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 40, 5ª série, Lisboa; 13-24;

Barkley, E.; Cross, K., Major, C. (2007) *Técnicas de aprendizagem colaborativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata;

Coutinho C. (2011) *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias Práticas*. Coimbra, Edições Asa;

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2002), Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica;

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto, Edições Asa;

Dolz, J., Gagnon, R. (2010). *Didáctica de la Lengua*. Suíça: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra;

Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, Porto Editora;

Estrela, M. (2002) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto: Porto Editora;

Flick, U. (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa, Edições Monitor;

Fontes, A., Freixo, O. (2004), *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa, Livros Horizonte;

Freire, P. (2002), *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra;

GFEN- Grupo Francês de Educação Nova (1978). *Aproveitamento Escolar – Que Pedagogia?*. Lisboa, Editorial Caminho;

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa;

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta;

Leite, C; Pacheco, J; Moreira, E; Terrasêca, Manuela; Carvalho, A; Jordão, (2001) A, *Avaliar a Avaliação*, Cadernos Correio Pedagógico, Porto, Edições Asa;

Leite, C. (2003) *Avaliação de Projetos – Porquê*, Braga: ANPLI;

Lopes, J., Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel;

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68;

Morgado, J. (1997), *A Relação Pedagógica*, Lisboa, Editorial Presença;

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo*, Inovação, 11;

Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*, Lisboa, Tinta da China Edições;

Oliveira, L. (1999) A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. *Educação & Comunicação*, 1, 61-73;

Perrenoud, P. (2000) *Dez Novas Competências para Ensinar*, São Paulo, Artmed;

Pires, J. (2003). *O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna, nº17;

Quvy, R., CampenhoudT, L. (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva;

Resendes, L., Soares, J. (2002), *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta;

Roldão, M. (1994), *O Pensamento Concreto da Criança – Uma Perspetiva a Questionar no Currículo*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora;

Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-24;

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Ministério da Educação;

Sim-Sim, I. (2007), *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação;

Wolton, Dominique (2006). *É Preciso Salvar a Comunicação*, Paulus.

ANEXOS

Anexo A. Questionário – interesses dos alunos TEA

Questionário

Este questionário foi realizado no âmbito de uma investigação sobre o Tempo de Estudo de Autónomo (TEA) e tem como objetivo conhecer mais aprofundadamente os interesses dos alunos e a forma como gerem o seu trabalho.

Em cada questão, assinala com um X a tua escolha.

1. Qual o momento de trabalho que mais gostas?

1. Gramática	<input type="checkbox"/>
2. Projetos	<input type="checkbox"/>
3. Trabalho de Texto	<input type="checkbox"/>
4. TEA	<input type="checkbox"/>
5. Cálculo Mental	<input type="checkbox"/>
6. Problema da Semana	<input type="checkbox"/>
7. Leitura Orientada	<input type="checkbox"/>

2. Das três disciplinas, qual é a que mais gostas?

1. Português	<input type="checkbox"/>
2. Matemática	<input type="checkbox"/>
3. Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>

2.1. Justifica a tua escolha.

3. Das três disciplinas, qual é a que menos gostas?

1. Português	<input type="checkbox"/>
2. Matemática	<input type="checkbox"/>
3. Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>

3.1. Justifica a tua escolha.

3.2. Das anteriores, qual a área em que tens mais necessidade de trabalhar?

4. Em que momentos trabalhas/estudas as áreas em que tens mais dificuldades?

<u>Em casa</u>
TTC <input type="checkbox"/>
Noutros momentos <input type="checkbox"/>
Quais? _____

<u>Na escola</u>
TEA <input type="checkbox"/>
Noutros momentos <input type="checkbox"/>
Quais? _____

Anexo B. Plano Individual de Trabalho (PIT)

Plano Individual de Trabalho (Tempo de Estudo Autónomo) N.º

semana de ___/___/___ a ___/___/___

Nome: _____

O que posso fazer:		O que fiz:			Trabalhos feitos a pares:	Colega:
Língua Portuguesa	Escrever textos					
	Fichas de Escrita e Leitura					
	Fichas de Gramática					
	Fichas de Ortografia					
	Ler na biblioteca de turma					
	Rever guiões de leitura					
	Trabalhar no manual pág. _____					
Matemática	Fichas de números e operações					
	Fichas de geometria e medida					
	Fichas de OTD					
	Fichas de problemas					
	Inventar problemas					
	Trabalhar no manual pág. _____					
Estudo do Meio	Fichas de Estudo do Meio					
	Sínteses de temas do currículo					
Outros	Trabalho a pares					
	Acabar trabalhos					

O que fiz com a professora:	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Preciso de melhorar ou treinar mais:	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Trabalhos a rever:	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

O meu comentário:	Comentário da professora:
Comentário do colega:	Sugestões dos colegas e da professora:

Figura B1. Plano Individual de Trabalho

Anexo C. Quadros Síntese Semanais

Anexo D. Agenda Semanal

3.º B: Agenda Semanal							
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
8:30	Apresentação de Produções	Calculo Mental	Apresentação de Produções	Calculo Mental	Apresentação de Produções		
9:00	Problema da Semana	Matemática: Exploração de conteúdos	Trabalho de Texto d_	Matemática: Exploração de conteúdos	Matemática: Exploração de conteúdos		
9:45		TEA	TEA	TEA	TEA		
10:30	RECREIO						
11:00	Música B/IT A	Projetos	Inglês	Drama/FA Projetos	Leitura Orientada		
12:00	Música A/IT B		Inglês	Drama/FA Projetos	Terminar trabalhos		
13:00	ALMOÇO						
14:00	Inglês	Trabalho de Texto d_	Gramática	Physical Educat.	Conselho de Turma		
14:45	TEA	Inglês	Biblioteca/ Laboratório Contagem da semana	Gramática			
15:30	Physical Educat.	Competências Sociais/Entrega dos TTC	Biblioteca/ Laboratório Contagem da semana	Inglês	Inglês		

Figura D2. Agenda Semanal

Anexo E. Plano Semanal

3.º B: Plano Semanal de 9 a 13 de março						
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
8:30	Apresentação de Produções	Cálculo Mental	Apresentação de Produções	Ficha de Avaliação de Matemática	Apresentação de Produções	
9:00	Correção dos TTC	Revisões de Matemática	Trabalho de Texto do Francisco Nazaré		Cálculo Mental	
9:45		TEA	TEA		TEA	
10:30	RECREIO					
11:00	Música B/IT A	Ortografia: Lista de Palavras Projetos: Comunicações	Inglês	Drama/FA Projetos: Ficha de Trabalho	Ditado de Palavras	
12:00	Música A/IT B	Projetos: Comunicações			Inglês	Drama/FA Projetos: Ficha de Trabalho
13:00	ALMOÇO					
14:00	Inglês	Trabalho de Texto do Francisco Nazaré	Projetos: Comunicações	Physical Educt.	Conselho de Turma	
14:45	TEA	Inglês	Laboratório/ Momento de Escrita	Contagem da Semana		
15:30	Physical Educt.	Entrega e avaliação dos TTC	Laboratório/ Momento de Escrita	Inglês	Inglês	

Figura D3. Plano Semanal

Anexo F. Descrição das rotinas

Tabela F1
Descrição das rotinas

Rotinas	Objetivos
Apresentação de Produções	A apresentação de produções acontece três vezes por semana, ao início da manhã. Neste momento, os alunos apresentam e partilham com a turma textos, problemas/ exercícios criados por eles e objetos de interesse. No final de cada apresentação, os alunos podem fazer perguntas, comentários ou sugestões.
Trabalho de texto	Durante a semana existem dois momentos de trabalho de texto. Neste momento melhora-se um texto realizado por um aluno ao longo do TEA. A professora projeta no quadro o texto e em grupo, são decididos quais os aspetos que devem trabalhados para melhorar a produção. Pode-se trabalhar a estrutura do texto, a ortografia, a pontuação, entre outros. Se for necessário acrescentar informação, os alunos fazem questões ao autor.
Matemática Coletiva	Neste momento são trabalhados, em grande grupo, conteúdos programáticos desta área disciplinar.
TEA	Nos momentos dedicados a esta atividade, cada aluno gere o seu trabalho, conforme as suas necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem. Existe um registo, o PIT, onde os alunos planeiam no início da semana as atividades que se propõem fazer. Durante este tempo é possível dar apoio aos alunos que tenham dúvidas sobre algum conteúdo que necessita de ser mais trabalhado. Este apoio pode ser solicitado pelo aluno ou proposto pelo professor. O trabalho desenvolvido é avaliado no final da semana.
Projetos	Neste momento, os alunos trabalham em pequeno grupo, temas estabelecidos no início de cada período. Neste trabalho têm de procurar, selecionar, resumir e organizar informação, para que possa ser posteriormente apresentada aos colegas e aos pais.

Conselho de Turma	O Conselho de Turma é composto por dois momentos: avaliação e distribuição das tarefas e leitura e discussão do diário de turma. Após a discussão, os alunos escrevem as decisões tomadas sobre cada ocorrência. Habitualmente, este momento acontece na tarde de sexta-feira. Todos estes momentos são geridos pelo presidente e secretário dessa semana, com o apoio do professor.
Competências Sociais	Neste momento, que ocorre quinzenalmente, os alunos trabalham, com uma psicóloga da escola, diferentes competências sociais.
Laboratório	Neste momento, que ocorre quinzenalmente, os alunos vão para o laboratório com uma professora de apoio, fazer experiências científicas.
Ditado	Semanalmente, faz-se um ditado de palavras e, seguidamente, um ditado de números.

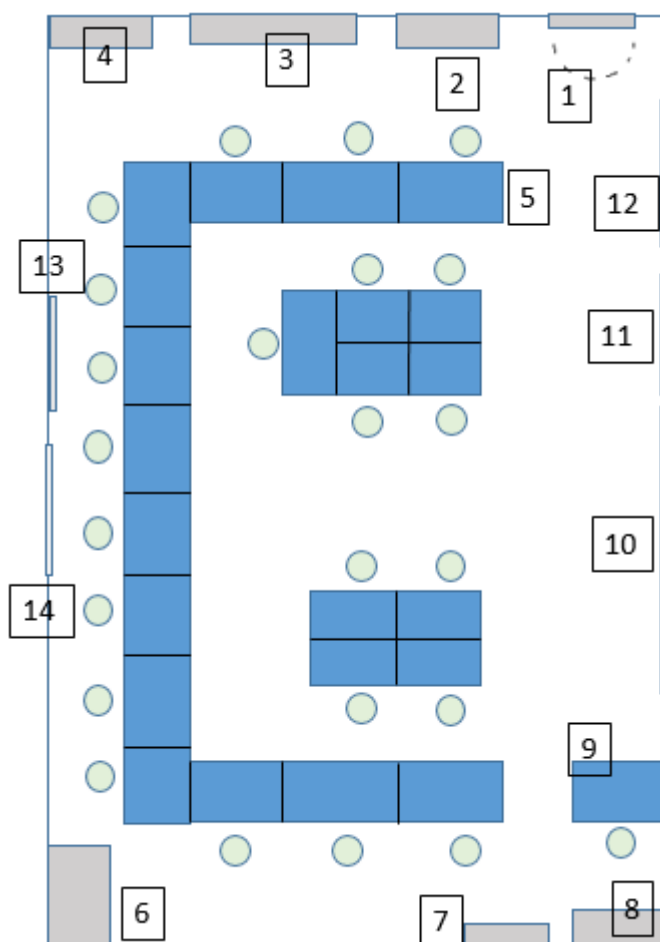
Anexo G. Plano de TTC

Tempo de Trabalho em Casa					
					Plano Individual de Trabalho N.º <input style="width: 30px; height: 15px;" type="text"/>
Nome _____					
O que posso fazer no T.T.C.?					
Escrever um texto					
Copiar pequenos textos de um livro, revista, jornal...					
Ler um livro					
Trabalhar no manual <i>Matmagicar</i> p. 71 e 72	X				
Fichas preparadas pela professora	X				
Escrever e ler números					
Inventar problemas					
Inventar operações					

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Como trabalhei:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </tbody> </table>	Como trabalhei:							<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Comentário da minha família:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Comentário da professora:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </tbody> </table>	Comentário da minha família:							Comentário da professora:						
Como trabalhei:																						
Comentário da minha família:																						
Comentário da professora:																						

Figura D4. Plano de TTC

Anexo H. Planta da sala de aula



- 1- Porta
- 2- Gavetas individuais com material
- 3- Zona de arrumação de dossiers
- 4- Manuais e biblioteca da sala
- 5- Mesas e cadeiras dos alunos
- 6- Bancada e lavatório
- 7- Mesa dos ficheiros
- 8- Armário de arrumação de material
- 9- Mesa da professora e computador
- 10- Quadro interativo
- 11- Quadro de ardósia
- 12- Área da organização
- 13- Área da Língua Portuguesa
- 14- Área da Matemática

Figura H5. Plano de TTC

Anexo I. Espaços da sala de aula

Tabela I2
Espaços da sala de aula

Áreas	Funcionalidade
Área da organização	Contém o calendário, o registo das presenças, o plano semanal, a lista de apoios para o TEA, a lista para a apresentação de produções e o diário de turma.
Estante dos manuais	Contém os manuais escolares de Português e Matemática, utilizados apenas durante o TEA.
Biblioteca	Aqui existem livros (histórias, banda desenhada, poesia, livros temáticos, enciclopédias e revistas).
Área dos ficheiros utilizados em TEA	Nesta área estão organizados os ficheiros de Português, Matemática e Estudo do Meio.
Área de Português	Neste espaço estão afixados alguns cartazes referentes a conteúdos desta área disciplinar.
Área da Matemática	Neste espaço estão afixados alguns cartazes referentes a conteúdos desta área disciplinar.
Área dos projetos e conteúdos de Estudo do Meio	Neste espaço afixam-se os projetos concluídos, assim como alguns cartazes referentes a conteúdos desta área disciplinar.

Anexo J. Participação da família no TTC

Tempo de Trabalho em Casa

Plano Individual de Trabalho N.º

Nome _____

O que posso fazer no T.T.C.?

Escrever um texto					
Copiar pequenos textos de um livro, revista, jornal...					
Ler um livro					
Trabalhar no manual <i>Matmagicar</i> p. 71 e 72	x				
Fichas preparadas pela professora	x				
Escrever e ler números					
Inventar problemas					
Inventar operações					

Como trabalhei:

Comentário da minha família:

Comentário da professora:

Figura J6. Participação dos pais no TTC

Anexo K. Grelha de Registo – Competências Sociais

Tabela K3
Grelha de Registo – Competências Sociais

	Descritores	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x
Regras de funcionamento da Sala de Aula	Coloca o dedo no ar para intervir	4	3	4	3	5	5	4	5	5	5	5	2	5	4	5	4	5	5	5	3	5	4	4
	Ouve os colegas sem interromper	4	3	5	3	5	4	4	3	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3
	Respeita as intervenções da professora	3	3	5	3	5	4	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	3
Responsabilidade	Realiza a tarefa semanal de forma responsável	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	5	4	4	4	5	4	4
	Cumprir as tarefas propostas	5	5	5	3	3	5	5	4	5	4	4	5	4	3	4	5	5	4	3	4	5	4	5
	É autónomo na realização das tarefas	5	5	5	3	2	5	3	5	5	3	4	4	2	4	2	4	5	5	3	4	5	5	5
Participação	Participa quando solicitado	4	5	5	5	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
	Participa por iniciativa própria	3	5	4	5	2	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	5	5	5	4	5
	Revela interesse pelas tarefas	3	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	3	4	4	5	4	5
Cooperação	Trabalha cooperativamente	4	4	5	4	3	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4	4

Legenda: 5 – Sempre; 4 – Muitas vezes; 3 – Às vezes; 2 – Raramente; 1 – Nunca

Anexo L. Gráfico – Regras de funcionamento da sala de aula

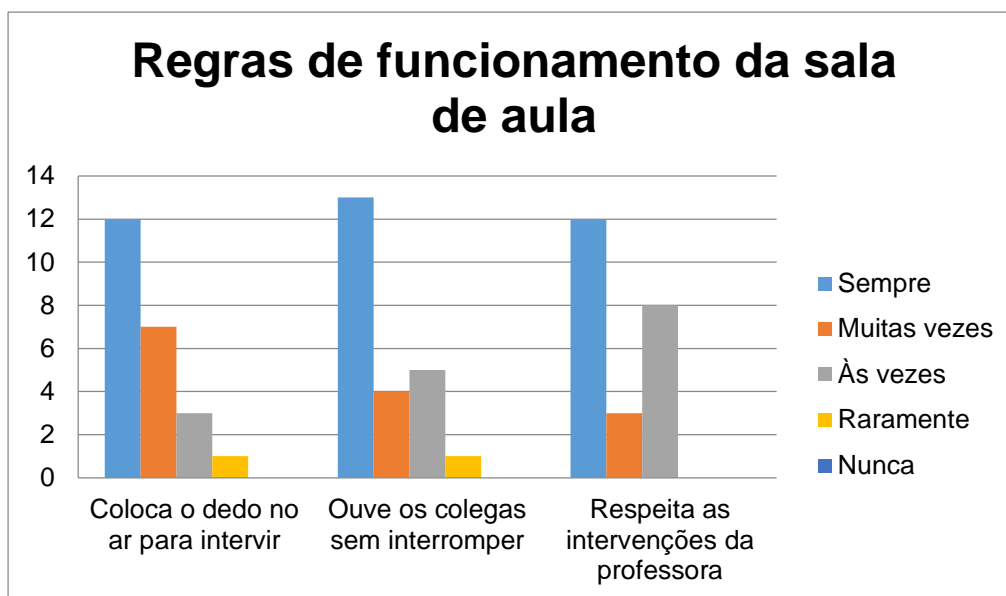


Figura L7. Gráfico – Regras de funcionamento da sala de aula

Anexo M. Gráfico – Responsabilidade

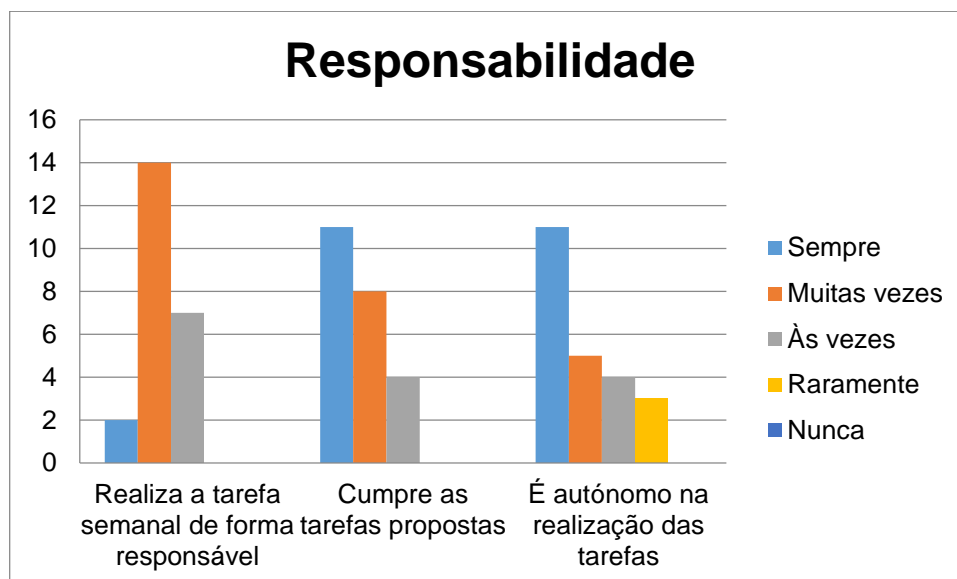


Figura M8. Gráfico - Responsabilidade

Anexo N. Gráfico - Participação

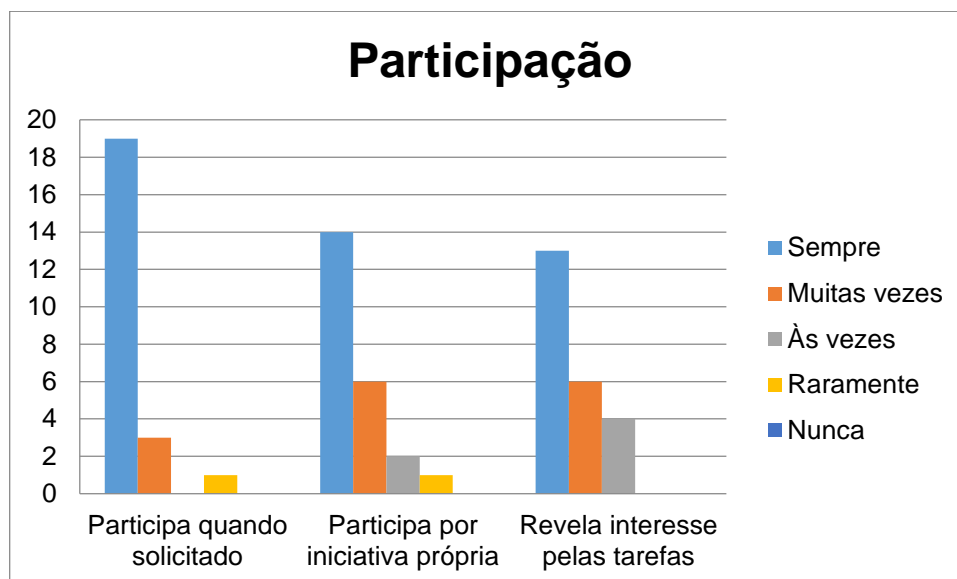


Figura N9. Gráfico - Participação

Anexo O. Gráfico - Cooperação

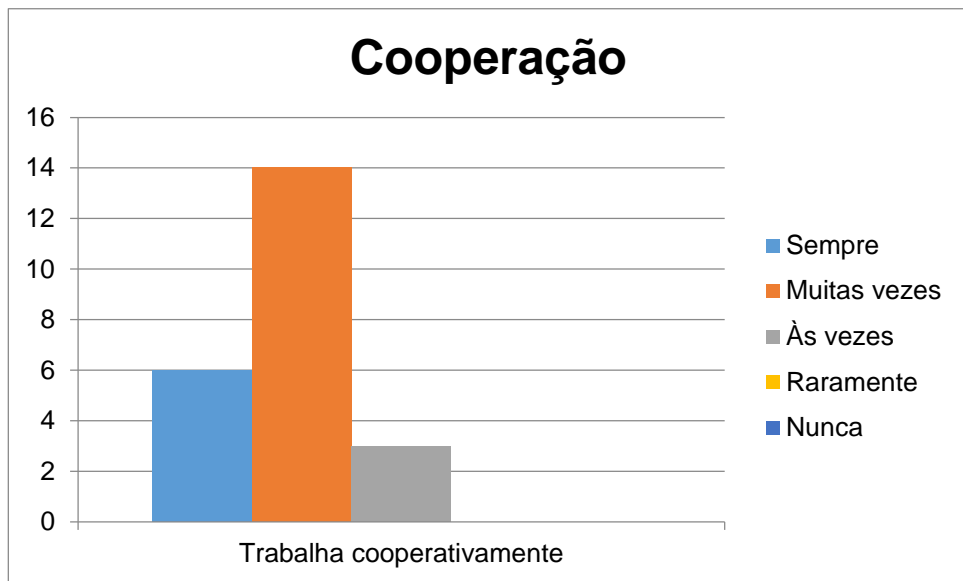


Figura O10. Gráfico - Cooperação

Anexo P. Gráfico - Oralidade

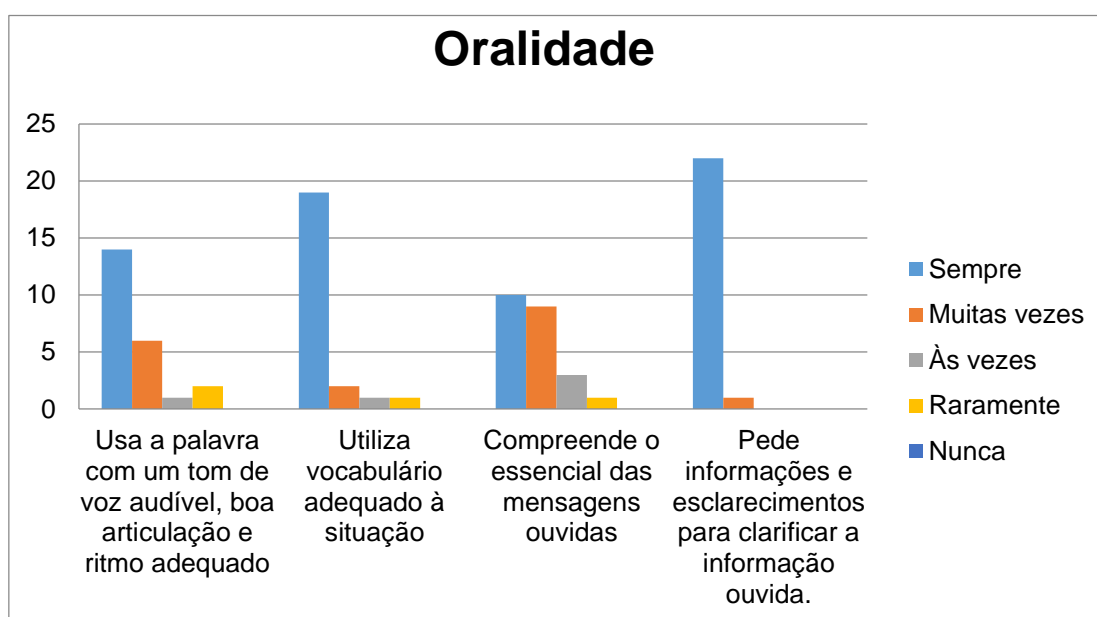


Figura P11. Gráfico - Oralidade

Anexo Q. Gráfico - Escrita

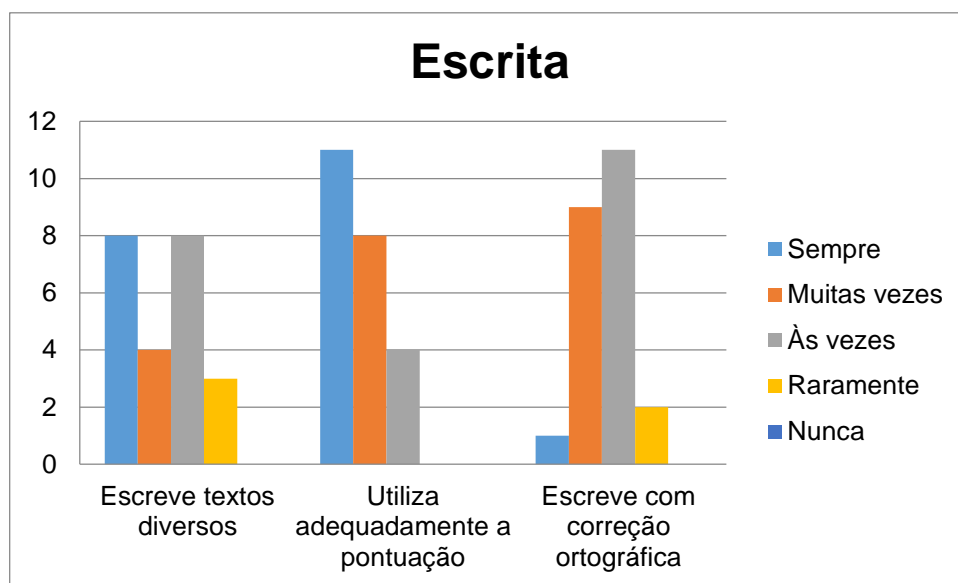


Figura Q12. Gráfico - Escrita

Anexo R. Gráfico - Leitura

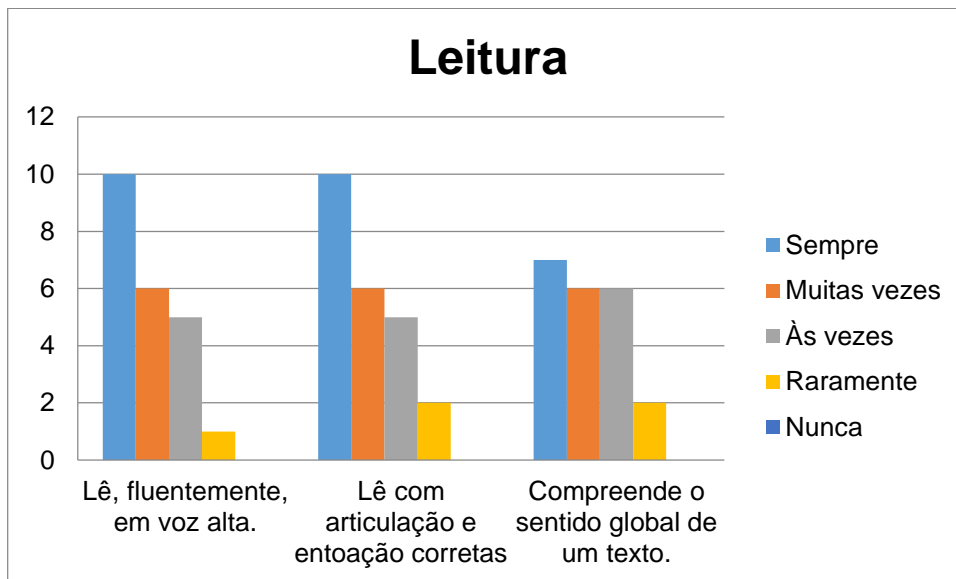


Figura R13. Gráfico - Escrita

Anexo S. Gráfico – CEL

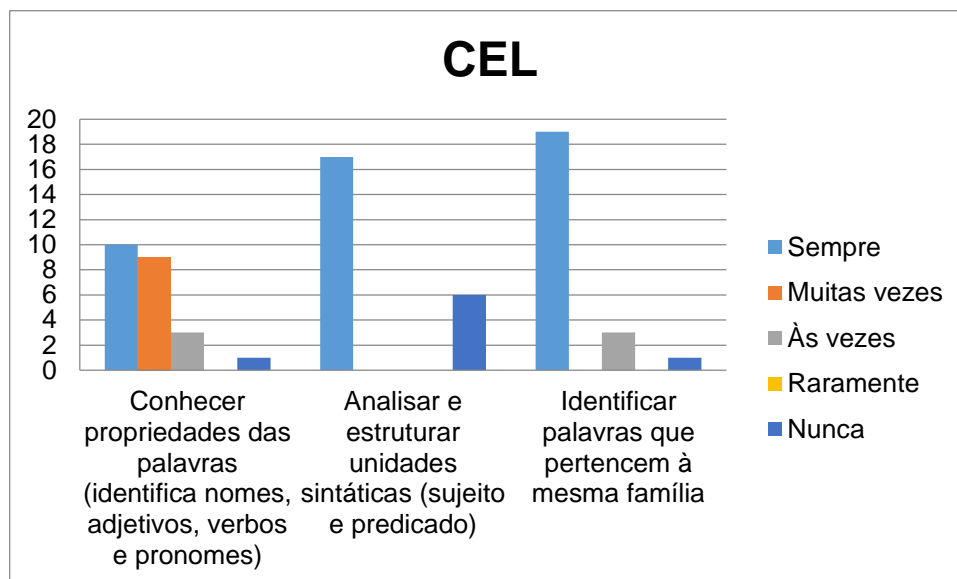


Figura S14. Gráfico - Escrita

Anexo T. Gráfico – Grelha de Registo – Matemática

Tabela T4
Grelha de Registo – Matemática

	Descritores	Alunos	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	
Números e Operações	Ordenar números racionais positivos		5	5	5	5	2	5	5	5	5	2	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	
	Reconhecer que frações com diferentes numeradores e denominadores podem representar o mesmo número		5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Realiza a leitura de números por classes e ordens		5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	1	5	1	5	1	3	5	3	1	5	5	1	3	3
	Adicionar dois números naturais utilizando o algoritmo da adição, subtração ou multiplicação		4	5	3	3	2	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	5	5
	Resolve problemas de até três passos envolvendo situações de comparação		5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	1	4	5	5	3	3	3
OTD	Determina os extremos e a amplitude de um conjunto de dados		1	2	1	5	1	1	5	1	2	1	1	2	1	5	1	5	1	5	1	1	5	1	5	5
	Resolve problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas		1	5	3	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5

Legenda: 5 – Sempre; 4 – Muitas vezes; 3- Às vezes; 2 – Raramente; 1 - Nunca

Anexo U. Gráfico – Números e Operações

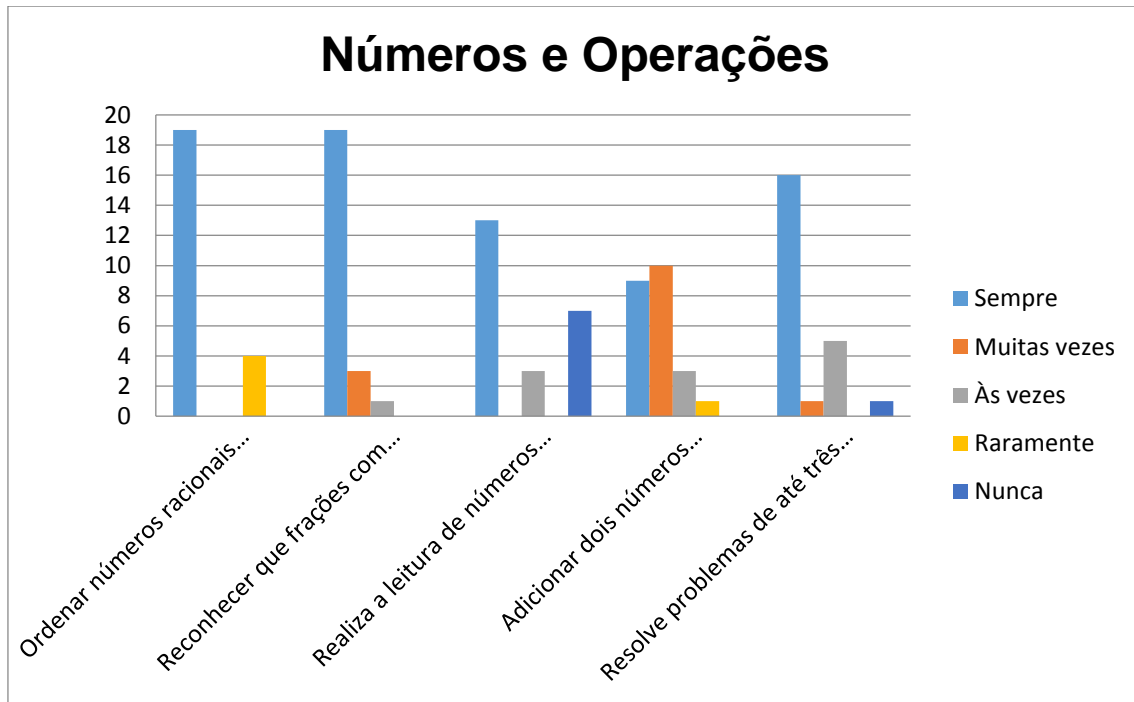


Figura U15. Gráfico – Números e Operações

Anexo V. Gráfico – Organização e Tratamento de Dados

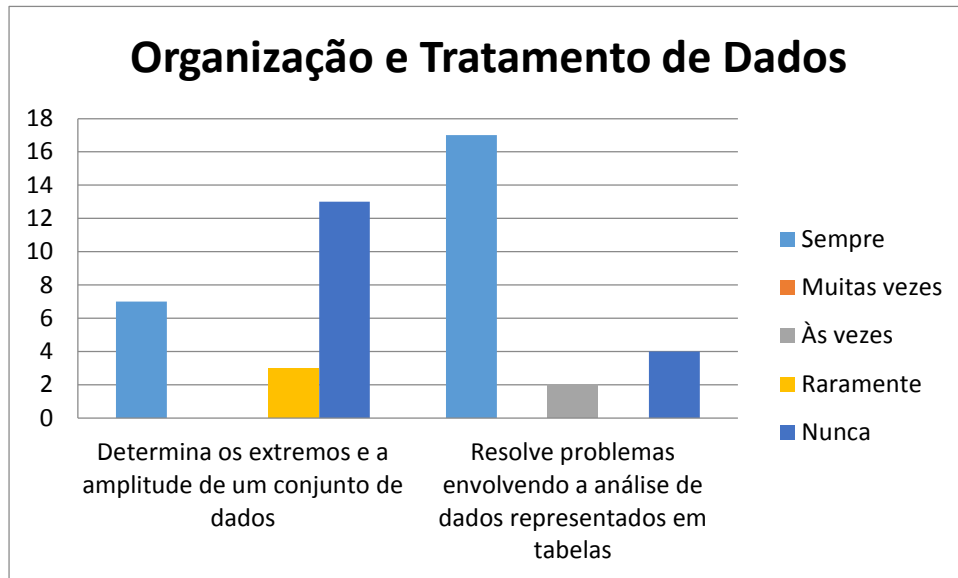


Figura V16. Gráfico – Números e Operações

Anexo W. Planificação e evidências: Aprendizagem pela descoberta

Tabela W5

Planificação – Aprendizagem pela descoberta

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	PROCESSOS OPERATIVOS DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	RECURSOS	AVALIAÇÃO INSTRUMENTOS E INDICADORES
Geometria e Medida	<p>Medir comprimentos e áreas:</p> <p>-Medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.</p>	Medida	<p>(25') A turma está apenas com meio grupo, facilitando-se o processo de medição do campo de futebol. Como tal, divide-se o meio grupo em dois, ficando uma metade responsável pela medição de um lado do comprimento e um lado da largura e a outra metade pelos outros dois lados do campo de futebol.</p> <p>As estagiárias registam os resultados das medições.</p> <p>(20') De volta à sala, as estagiárias registam no quadro o comprimento e a largura do campo de futebol para que os alunos possam realizar a ficha de trabalho (anexo).</p> <p>Os alunos realizam a ficha autonomamente e solicita-se a um que vá ao quadro apresentar a sua resolução para o perímetro do campo de futebol. No final, discutem-se os resultados.</p>	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Fita métrica</p> <p>Lápis</p>	<p>Grelha de Avaliação e Registo:</p> <p>Mede distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.</p>

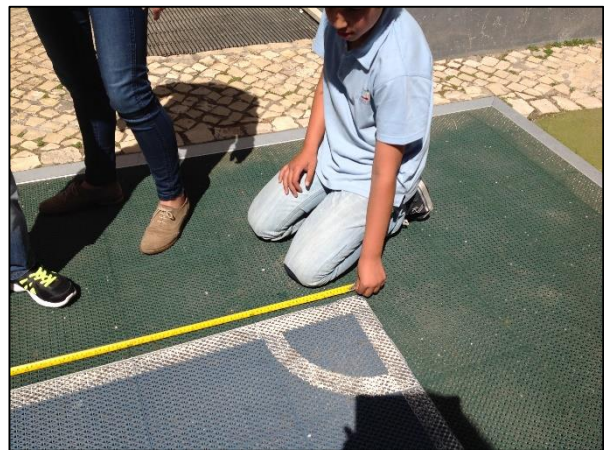
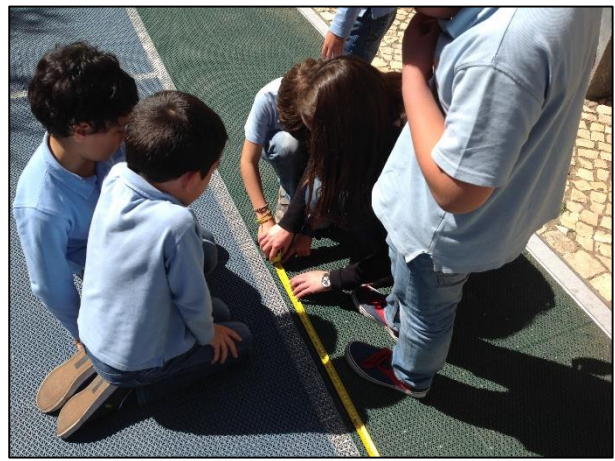


Figura W17. Evidências – Aprendizagem pela descoberta

Anexo X- Planificação e evidências: Aprendizagens socializadoras

Tabela X6
Planificação – Aprendizagens socializadoras

Area: Português – Círculo de Leitura				
	<p>Escrita e Leitura:</p> <p>1. Apropriar-se de novos vocábulos: 1.1 Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.</p> <p>2. Organizar os conhecimentos do texto: 2.1 Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.</p> <p>3. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo. 3.1 Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto.</p> <p>4. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos. 4.1 Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p>Oralidade:</p> <p>5. Produzir um discurso oral com correção. 5.1 Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. 5.2 Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>	<p>Uma vez que o tema dos projetos do 3º período recai sobre a cidade de Lisboa, a leitura orientada passa pela abordagem da obra “Uma Aventura em Lisboa”.</p> <p>(10’) Para dar início à atividade, as estagiárias leem em voz alta dois capítulos da obra. Os alunos acompanham, nos seus livros.</p> <p>(70’) De seguida, procede-se à distribuição das tarefas pelos diferentes grupos (anexo – fichas com função de cada tarefa). São seis tarefas diferentes, que visam diferentes abordagens aos capítulos anteriormente lidos. Há um grupo responsável pela animação da discussão e pela pesquisa de termos desconhecidos, um outro grupo ao qual cabe retirar excertos importantes, outro que faz as ligações entre os episódios do livro e a vida real, um grupo que faz um resumo daquilo que foi lido, um que investiga informação acerca do livro e, por fim, um grupo de ilustradores. Deste modo, durante este momento, cada grupo está a realizar um tipo de trabalho diferente. As estagiárias circulam pela sala, auxiliando os diferentes grupos.</p> <p>(40’) Por fim, cada grupo procede à apresentação e partilha do trabalho que desenvolveu. Deste modo, dá-se sentido e significado ao trabalho dos alunos, refletindo-se sobre o texto lido.</p>	<p>Fichas- função de cada tarefa</p> <p>Livro – “Uma Aventura em Lisboa”</p> <p>Lápis</p> <p>Lápis de cor</p>	<p>Grelha de Avaliação e Registo</p>

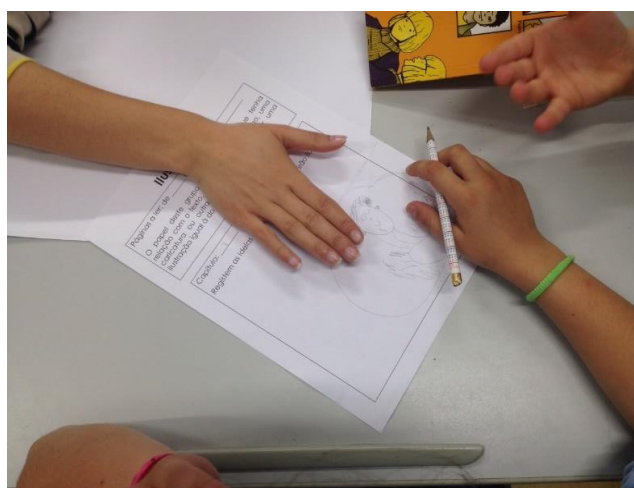
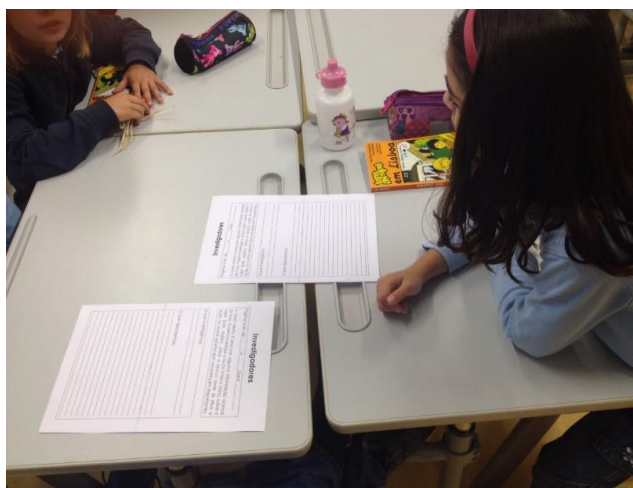
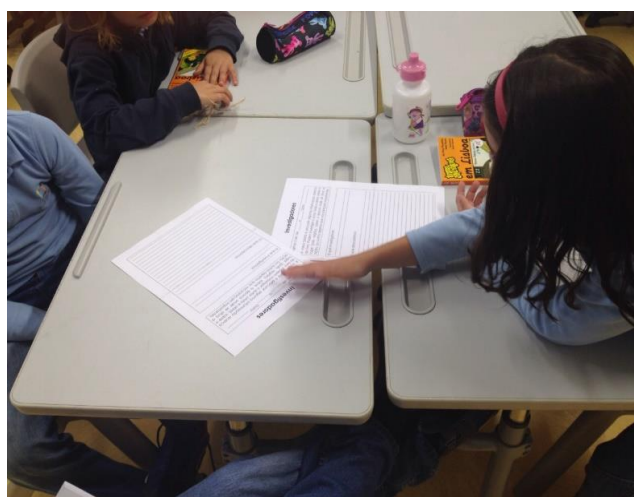
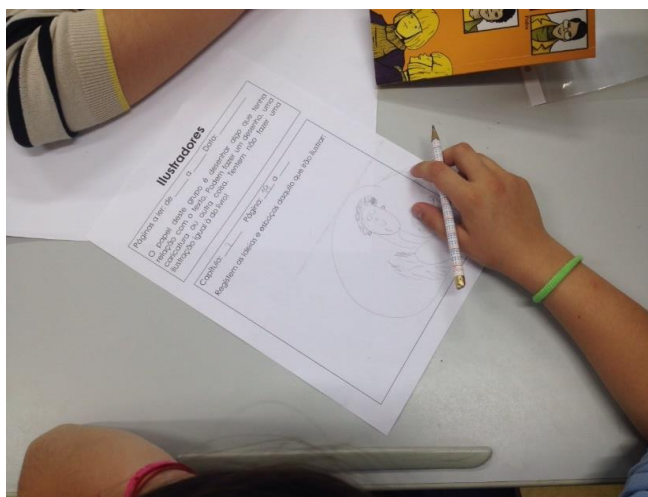
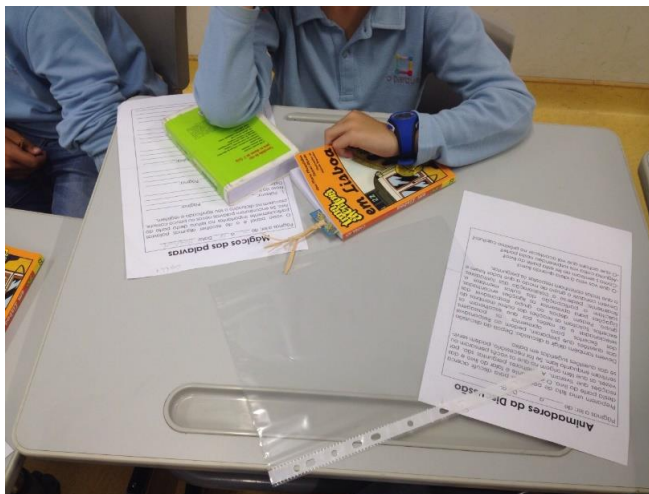


Figura X18. Evidências – Aprendizagem socializadoras

Anexo Y- Conteúdos para cada área disciplinar

3.º período	Leitura	Leitura orientada - "Uma Aventura em Lisboa" Outras leituras - Textos dos alunos - Textos injuntivo, dramático, convites e recados e BD	NO	Chegar ao milhão -Algoritmo da divisão e seus constituintes -Algoritmo da multiplicação (2 algarismos) -Numeração romana	Descoberta de Lisboa (Monumentos/ história da cidade/ pessoas importantes/ terramoto/ organização da cidade/ bairros...)
	Escrita	Textos narrativos, informativos, descritivos e carta - Sistematização das regras de escrita	GM	Medidas de capacidade/conversões - Dinheiro e horas (problemas) - Medidas de massa/conversões - Medidas comprimento/conversões -Descrever itinerários	
	Gramática	Palavras variáveis e invariáveis - Quantificadores numerais - Advérbios - Determinantes possessivos e demonstrativos - Palavras simples e complexas - Homófonas, homógrafas e homónimas	OTD	Identificar a frequência absoluta e a moda - Identificar a amplitude entre valores máximos e mínimos - Construir e analisar gráficos e tabelas	

Figura Y19. Evidências – Aprendizagem socializadoras

Anexo Z. Gráficos- evolução dos alunos no domínio da Leitura

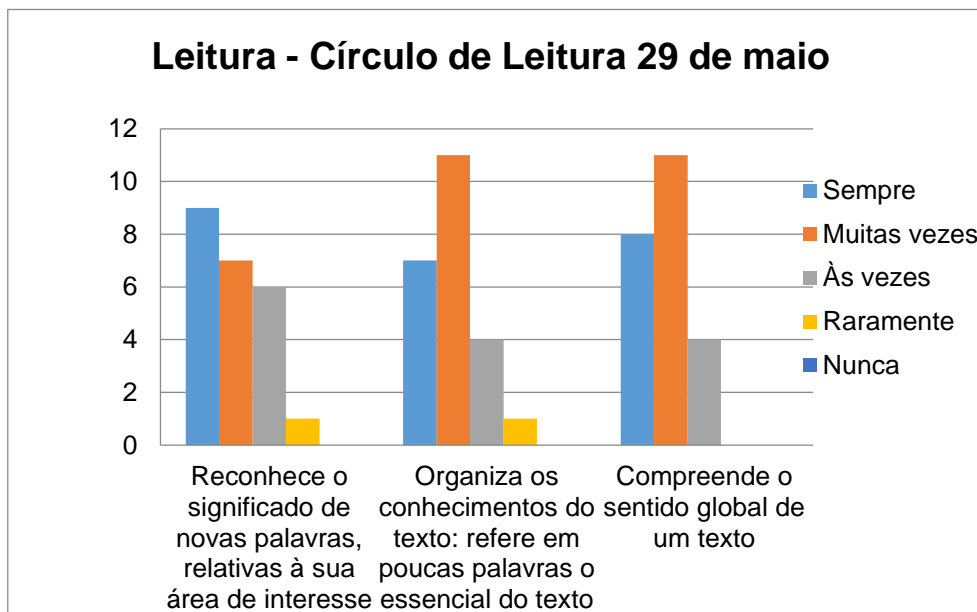
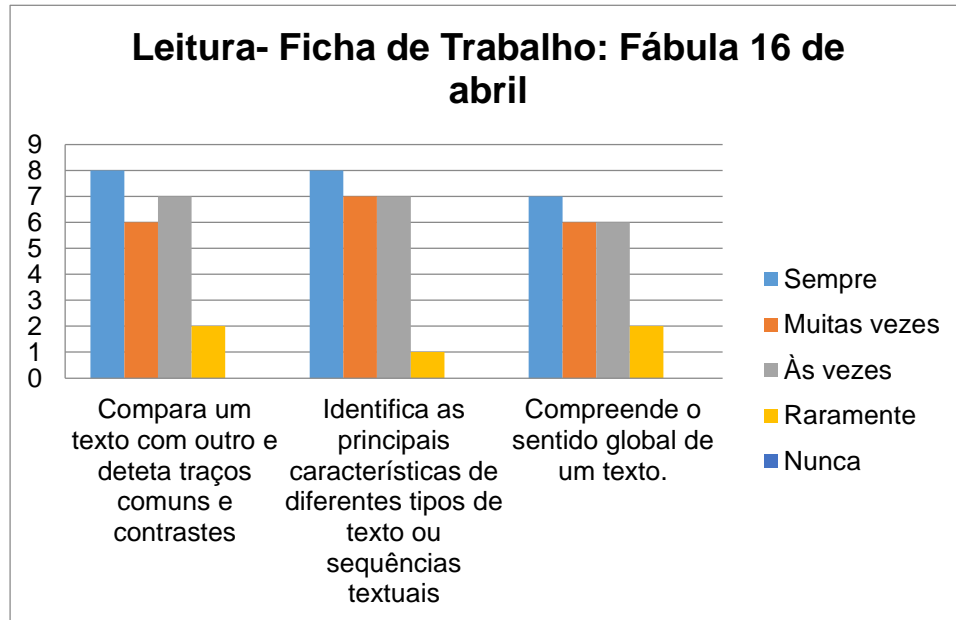
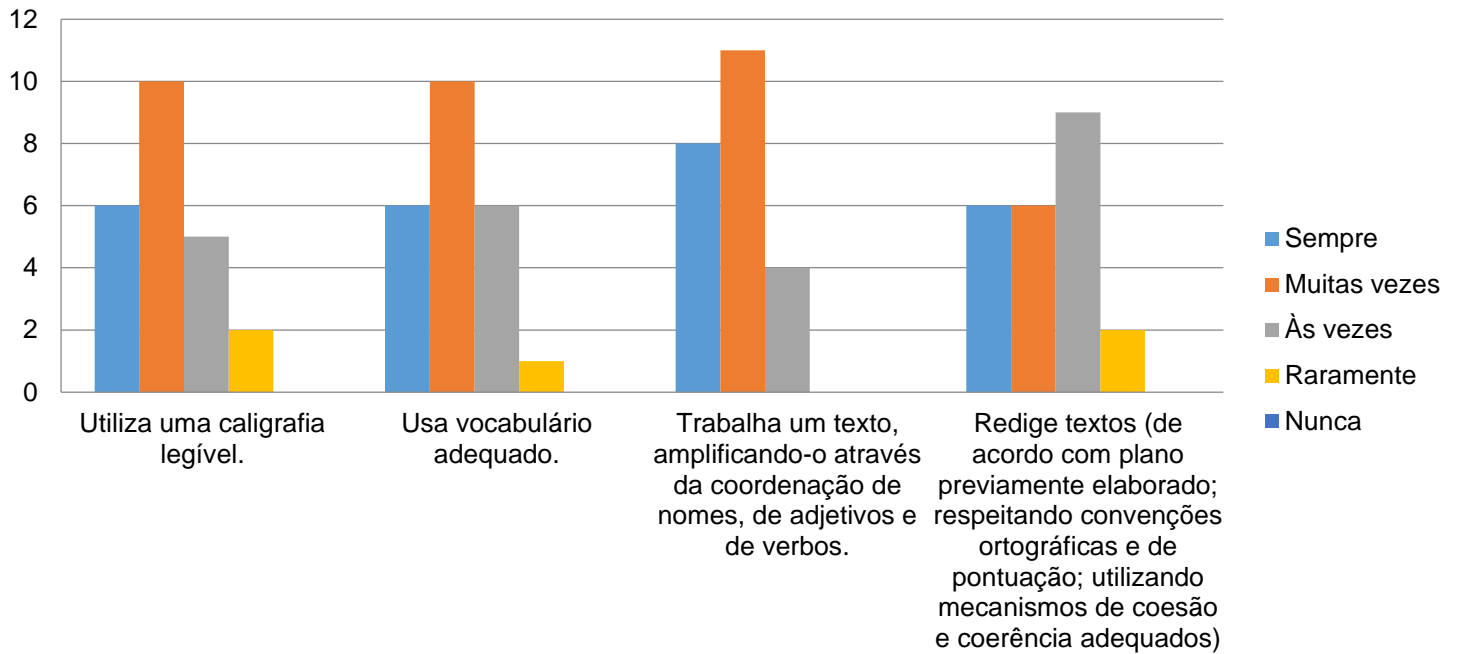


Figura Z20. Gráficos – Evolução dos alunos no domínio da Leitura

Anexo AA – Gráficos evolução dos alunos no domínio da Escrita

Escrita - Texto Descritivo 28 de abril



Escrita- Texto de Opinião - Semana do Respeito - 19 de maio

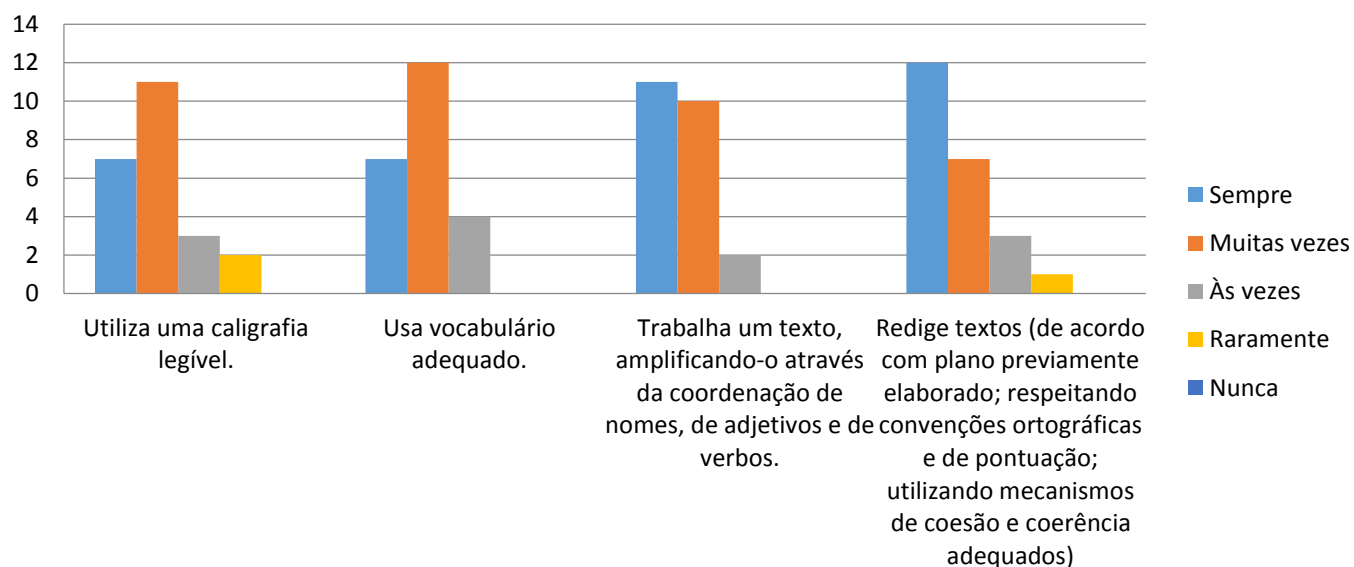


Figura AA21. Gráficos – Evolução dos alunos no domínio da Escrita

Tabela BB7

Grelhas de Registo– Evolução Problema da Semana

Anexo BB. Evolução – Problema da Semana

Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Descritores																								
Resolve problemas de vários passos	Identifica os dados, as condições e o objetivo do problema	B	N S	B	M B	S	S	S	M B	S	N S	M B	B	M B	S	N S	S	M B	B	B	M B	B	S	N S
	Concebe e coloca em prática estratégias de resolução de problemas	B	N S	B	M B	S	S	S	M B	S	N S	M B	B	M B	S	N S	S	M B	B	B	M B	B	S	N S
	Explica e justifica os processos, resultados e ideias matemáticos	M B	N S	N S	M B	B	S	S	M B	S	N S	B	S	S	S	N S	S	M B	S	M B	S	B	S	N S

Anexo: Problema da Semana – 5ª

Alunos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Descritores																								
Resolve problemas de vários passos	Identifica os dados, as condições e o objetivo do problema	B	S	B	M B	S	B	S	M B	B	N S	M B	MB	M B	S	N S	S	M B	B	B	M B	B	B	S
	Concebe e coloca em prática estratégias de resolução de problemas	B	S	B	M B	S	B	S	M B	B	N S	M B	MB	M B	S	N S	S	M B	B	B	M B	B	B	N S
	Explica e justifica os processos, resultados e ideias matemáticos	M B	N S	S	M B	B	B	S	M B	S	N S	B	S	B	S	N S	B	M B	S	M B	S	B	S	N S

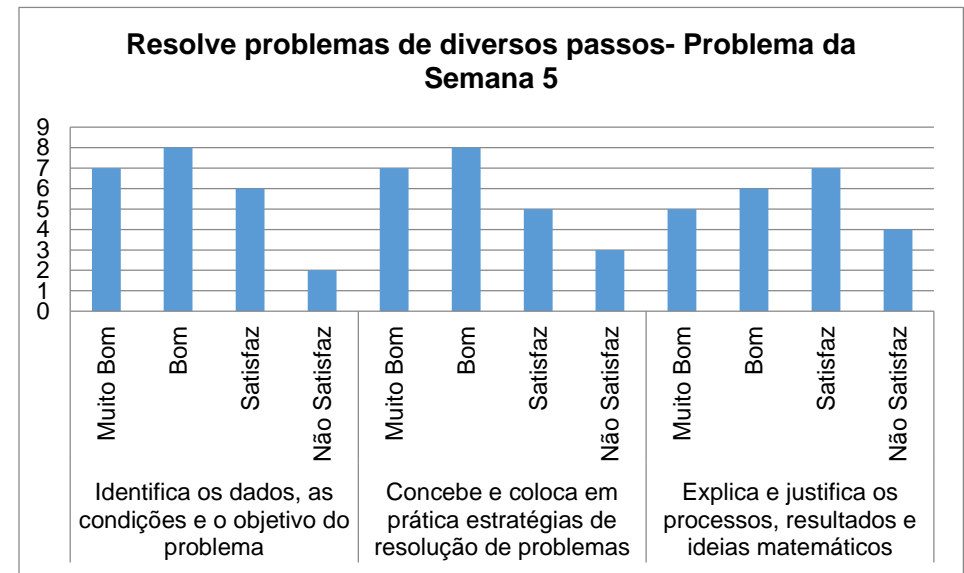
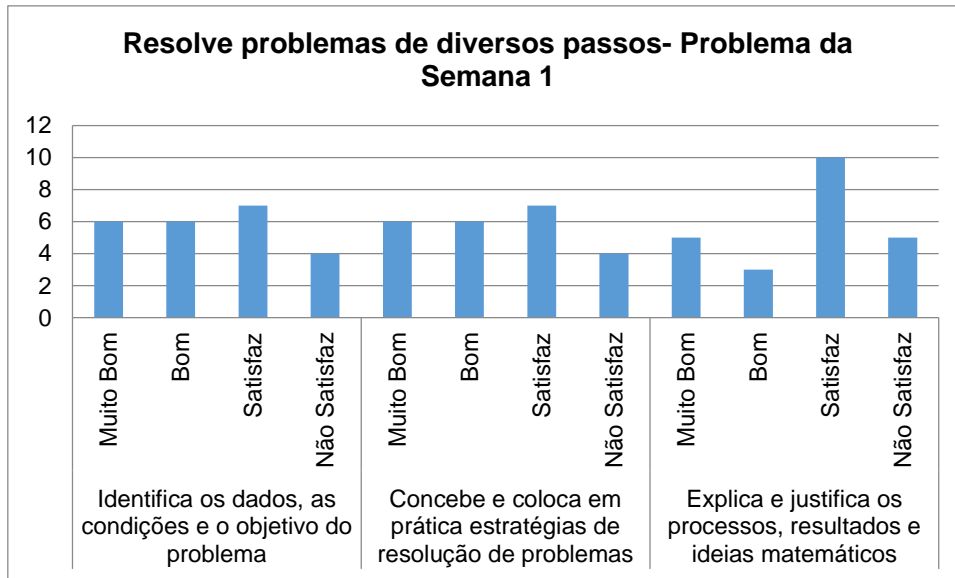


Figura BB22. Gráficos – Evolução Problema da Semana

Anexo CC. Grelha de Registo – Objetivos gerais Leitura e Escrita

Tabela CC8

Grelhas de Registo– Objetivos gerais Leitura e Escrita

Descritores	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x
Compreende o sentido global de um texto.	5	5	5	4	3	5	4	5	5	3	4	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4	5
Utiliza adequadamente a pontuação	4	5	4	3	3	4	4	5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5
Escreve com correção ortográfica	3	4	4	3	2	3	5	4	4	4	5	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4

Anexo DD: Gráficos de Avaliação Sumativa: Escrita e Leitura

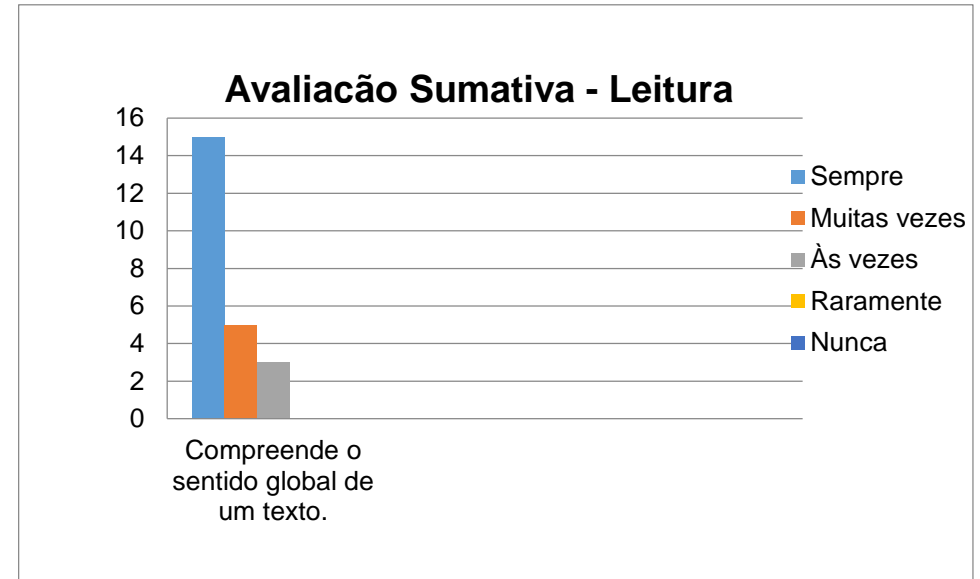
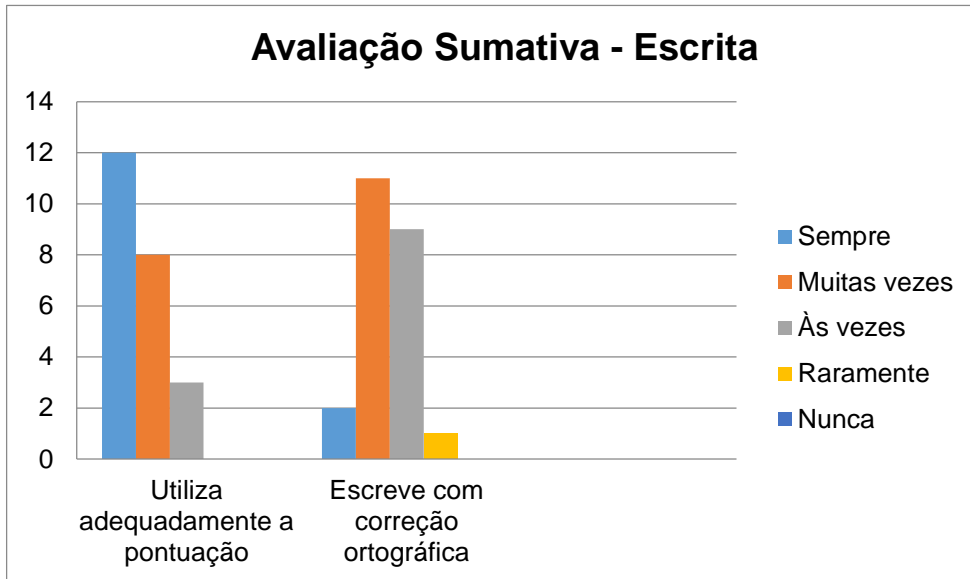


Figura DD23. Gráficos – Avaliação Sumativa: Escrita e Leitura

Anexo EE. Grelha de Avaliação e Registo Objetivo geral – Competências Sociais

Tabela EE9

Grelha de Avaliação e Registo – Objetivo geral – Competências Sociais

Descritores	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x
Coloca o dedo no ar para intervir	4	3	4	4	5	5	3	5	5	5	5	2	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4
Ouve os colegas sem interromper	4	3	5	2	5	4	4	3	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
Respeita as intervenções da professora	3	4	5	3	5	4	3	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	3	5	3	5	5	4
Realiza a tarefa semanal de forma responsável	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	5	4	4	4	5	4	4
Cumpre as tarefas propostas	5	5	5	3	3	5	5	4	5	4	4	5	5	3	4	5	5	4	3	4	5	4	5
É autónomo na realização das tarefas	5	5	5	3	2	5	4	5	5	3	4	4	2	4	2	4	5	5	3	5	5	5	5
Participa quando solicitado	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
Participa por iniciativa própria	4	5	4	5	2	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	3	5	5	5	4	5
Revela interesse pelas tarefas	4	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	3	4	4	5	4	5
Trabalha cooperativamente	4	5	5	4	3	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	5	5	4

Anexo FF. Gráfico – Participação

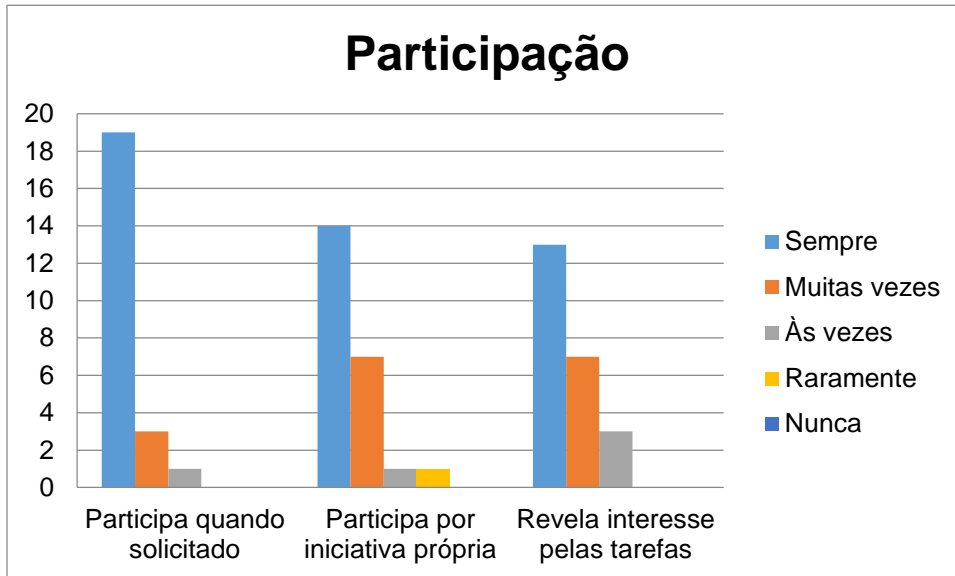


Figura FF24. Gráfico – Participação

Anexo GG. Gráfico – Regras de funcionamento da sala de aula

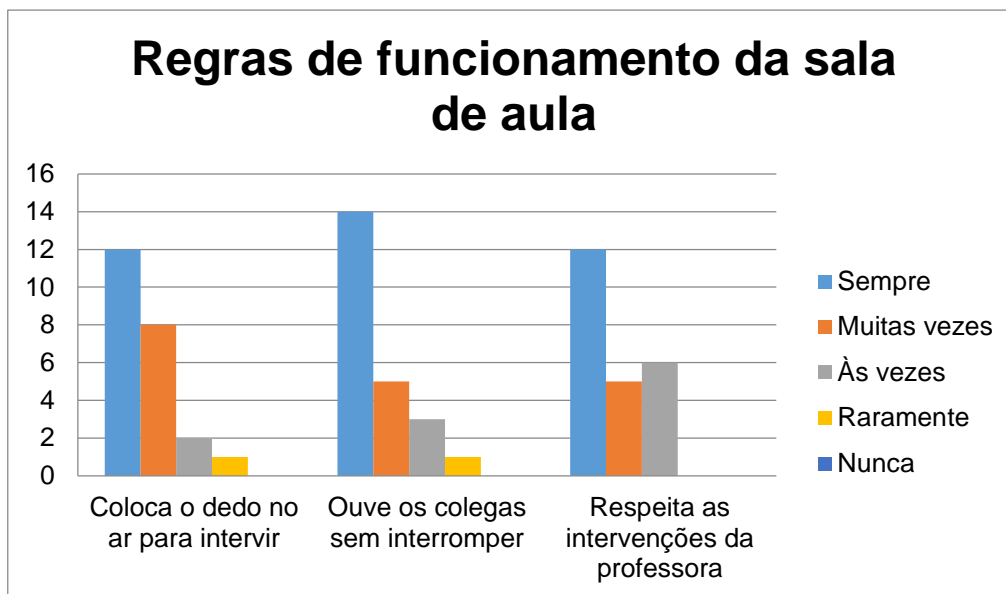


Figura GG25. Gráfico – Regras de funcionamento da sala de aula

Anexo HH. Gráfico - Responsabilidade

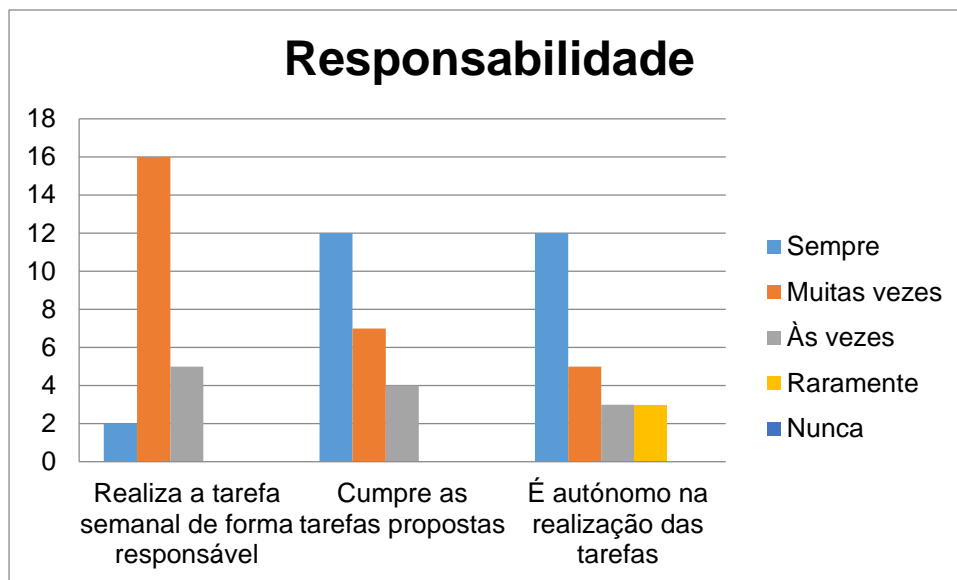


Figura HH26. Gráfico – Responsabilidade

Anexo II. Gráfico – Cooperação

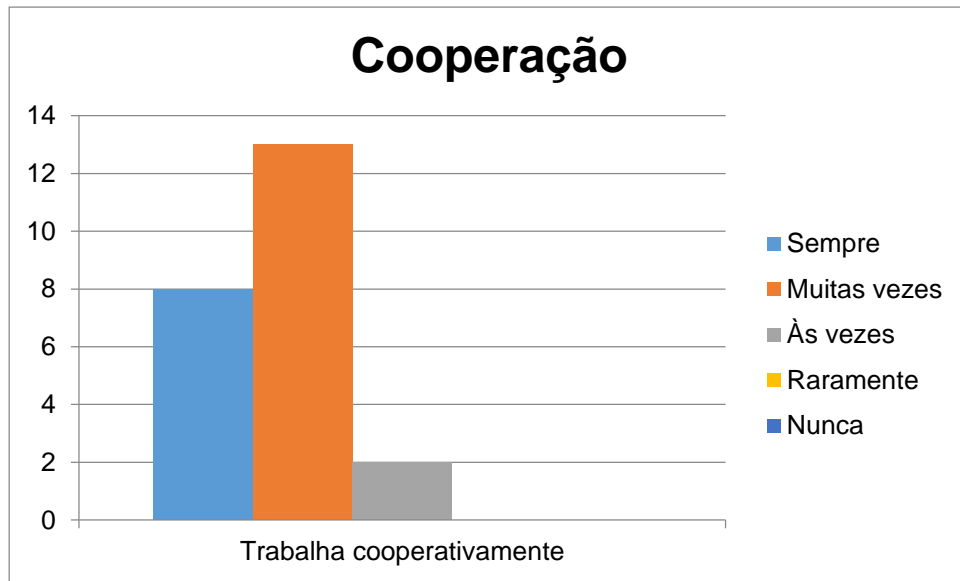


Figura II27. Gráfico – Cooperação

Anexo JJ. Exemplo de PIT preenchido por um aluno

Plano Individual de Trabalho (Tempo de Estudo Autônomo) N.º **18**

Semana de 21/09/15 a 30/09/2015

Nome:

O que posso fazer:		O que fiz:	
Língua Portuguesa	Escrever textos	X	
	Fichas de Escrita e Leitura		
	Fichas de Gramática		
	Fichas de Ortografia	X	
	Ler na biblioteca de turma	X	
	Trabalhar no manual pág. _____		
Matemática	Fichas de números e operações		
	Fichas de grandezas e medida		
	Fichas de OTD		
	Fichas de geometria		
	Fichas de problemas	X	
	Inventar problemas	X	
	Trabalhar no manual pág. _____		
Estudo do Meio	Fichas de Estudo do Meio		
	Sínteses de temas do currículo	X	
Outros	Trabalho a pares	X	
	Acabar trabalhos		

Trabalhos feitos a pares:	Colega:
texto	Aurúlio

O que fiz com a professora:

Preciso de melhorar ou treinar mais:

Trabalhos a rever:

O meu comentário:	Comentário da professora:
Trabalhei bem porque atrapalhei o rit. M	Laurenço, trabalhou muito bem. Pode apresentar o seu problema à turma. Mariana
Comentário do colega:	Sugestões dos colegas e da professora:
concordo com o teu comentário. micas	

Figura JJ28. Exemplo de PIT preenchido por um aluno

Anexo KK. Tabela - Momentos de trabalho/estudo das áreas de maior dificuldade

Tabela KK10

Momentos de trabalho/estudo das áreas de maior dificuldade

Em que momentos trabalham mais as dificuldades?								
Em casa					Escola			
	Outros	TTC	Total			Outros	TEA	Total
Nº de Alunos	3	20	23		Nº de Alunos	5	18	23

Anexo LL. Evolução no número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam- Matemática

Tabela LL11

Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam - Matemática

Sendo Matemática a disciplina que menos gostam (3 alunos)				
	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
LP	11	7	10	6
MAT	7	4	7	7
E.M.	3	2	1	1

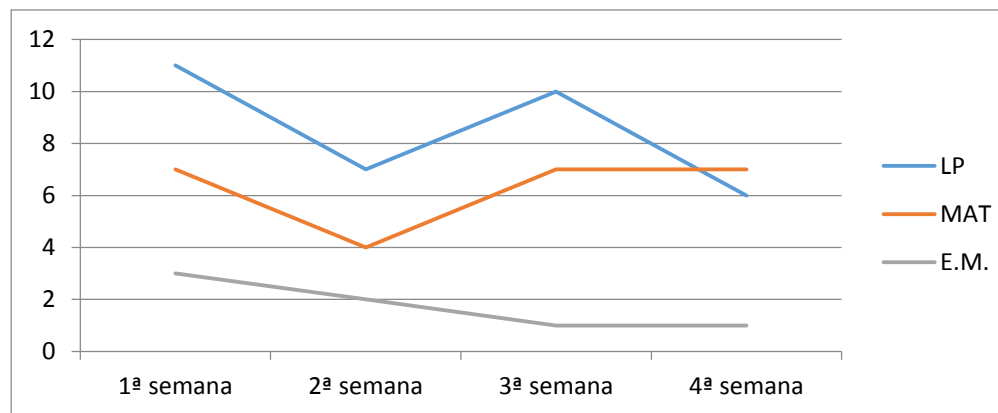


Figura LL29. Gráfico – Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam - Matemática

Anexo MM. Evolução no número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam- Estudo do Meio

Tabela MM12

Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam – Estudo do Meio

Sendo E.M a disciplina que menos gostam (6 alunos)				
E. Meio - nº alunos 6	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
LP	15	11	23	12
MAT	16	11	18	13
E.M.	1	2	1	2

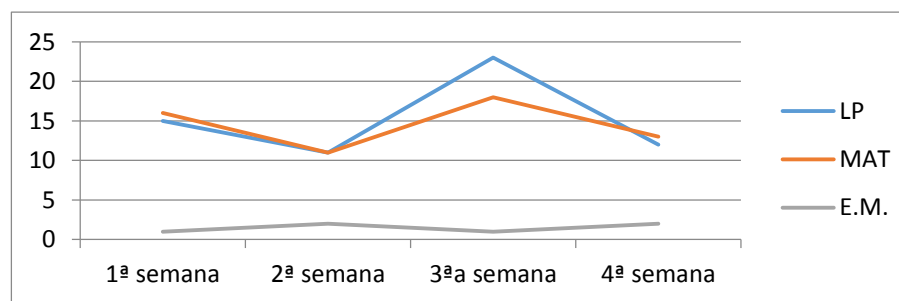


Figura MM30. Gráfico – Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam – E.Meio

Anexo NN. Evolução no número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam- Português

Tabela NN13

Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam – Português

Sendo Português a disciplina que menos gostam (14)				
Português - nº alunos 14	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
LP	45	33	47	40
MAT	27	24	30	28
E.M.	6	3	7	6

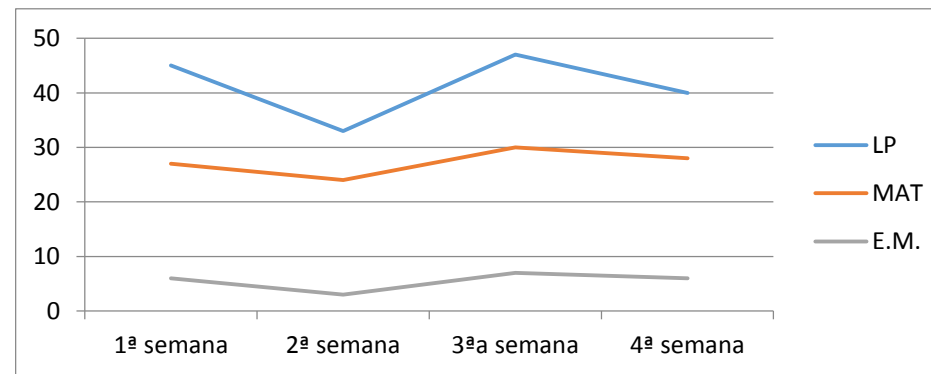


Figura NN31. Gráfico – Evolução do número de atividades realizadas tendo por base a disciplina que menos gostam – Português