



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º  
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AS  
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA FACE AO  
TRABALHO PARA CASA, NO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Melissa Ribeiro da Fonseca Pereira**

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: AS  
REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA FACE AO  
TRABALHO PARA CASA, NO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Melissa Ribeiro da Fonseca Pereira**

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: Prof. Doutora Teresa Leite

**2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Na conclusão deste trabalho e desta jornada, é imprescindível agradecer a todos aqueles que contribuíram para a sua concretização.

À Professora Doutora Teresa Leite, obrigada por toda a sua ajuda, apoio, sugestões, comentários e disponibilidade prestada para a elaboração do presente trabalho.

A todos os participantes da investigação que se apresenta neste trabalho, um muito obrigada pois sem a sua participação, não teria sido possível concretizá-lo.

Aos meus pais agradeço por todo o seu amor, orgulho, esforço e dedicação ao longo destes 22 anos e, em particular, destes últimos cinco anos.

Aos meus tios, um grande obrigada pois sem a vossa ajuda este percurso não teria sido possível de concretizar.

Aos meus avós, obrigada por toda a vossa força e ajuda.

Aos meus irmãos, agradeço pelo orgulho, amor e paciência que têm comigo.

Ao meu namorado, agradeço toda a paciência, amor e força que está sempre disposto a dar.

À minha companheira de estágio, Nadine Pinto, obrigada pelo companheirismo, paciência e ajuda ao longo de todos os estágios que enfrentámos juntas.

A todas as minhas colegas que estes cinco anos na Escola Superior de Educação me proporcionaram sorrisos e momentos inesquecíveis, muito obrigada.

A todos os professores que marcaram o meu percurso na Escola Superior de Educação, agradeço por todos os ensinamentos.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que marcaram este intenso percurso formativo.

## RESUMO

Com o presente relatório pretende-se ilustrar o período de intervenção que teve lugar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no contexto do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta intervenção desenvolveu-se numa escola localizada no concelho de Odivelas com vinte alunos de uma turma do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

No contexto da referida prática, desenvolveu-se um estudo a partir do qual se pretendeu compreender quais as representações que diferentes elementos da comunidade educativa têm face aos Trabalhos Para Casa.

Para o referido estudo questionaram-se os alunos da turma, bem como os respetivos Encarregados de Educação, a docente titular e a coordenadora do 1.º Ciclo do Ensino Básico da referida escola. As técnicas de recolha de dados foram o questionário (aos alunos e encarregados de educação) e a entrevista semiestruturada às professoras. Depois de transcritas, as entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo.

Com o estudo em questão, verificou-se que, em grande parte, as representações dos diferentes elementos são concordantes, com a exceção das perspetivas dos diferentes participantes face à influência desta metodologia na vida extracurricular dos alunos. Também as conceções que a comunidade educativa tem face à visão dos alunos sobre os Trabalhos Para Casa são diferentes.

**Palavras-chave:** Escola; comunidade educativa; trabalho para casa; representações.

## **ABSTRACT**

The present report intends to illustrate the intervention period in the field of the Prática de Ensino Supervisionada, in the second year of the Masters in Primary Teaching in first and second cycles. This intervention occurred near Odivelas with twenty students of third and fourth grade.

In the context of the practice, it was developed a study to understand the representations that the different members of the educational community have about homeworks.

To this study, the class, their guardians, the teacher and the school coordinator were interviewed. The techniques used for the data analysis were the questionnaire (to the students and their guardians) and a semistructured interview to the teachers. After the transcription, the interviews content was object of analysis.

With this study, it was found that, in large part, the representations of the different elements are in agreement, with the exception of the participants different perceptions about the influence of this methodology in the extracurricular lives of students. Their conceptions about the students representation about homework are also different.

**Keywords:** school; educational community; homework; representations.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização do Contexto Sócioeducativo.....	3
2.1. Análise dos documentos regulamentadores da ação educativa .....	3
2.2. Meio Local .....	4
2.3. A Escola.....	4
2.4. A sala de aula .....	5
2.5. A ação do professor .....	6
2.5.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica.....	6
2.5.2. Gestão dos tempos e conteúdos .....	9
2.5.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico .....	10
2.5.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem.....	11
2.6. A turma .....	12
2.6.1. Caracterização da turma .....	12
2.6.2. Avaliação diagnóstica dos alunos.....	13
2.7. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar .....	16
3. Identificação e Fundamentação da Problemática e Objetivos Gerais de Intervenção .....	17
3.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.....	17
3.2. Identificação dos Objetivos Gerais de Intervenção.....	18
3.3. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção .....	19
4. Fundamentação do Processo de Intervenção .....	24
4.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica .....	24
4.2. Estratégias Globais de Intervenção e articulação com as áreas disciplinares .....	25

4.3. Articulação entre objetivos gerais e estratégias de intervenção .....	26
5. Apresentação dos resultados da avaliação .....	27
5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos .....	27
5.1.1. Competências Sociais .....	27
5.1.2. Português .....	28
5.1.3. Matemática .....	30
5.1.4. Estudo do Meio .....	31
5.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras .....	31
5.2. Avaliação do Plano de Trabalho de Turma .....	31
6. Tema em estudo .....	35
6.1. Apresentação do tema em estudo .....	35
6.2. Problemática e objetivos do estudo .....	36
6.4. Fundamentação do tema em estudo .....	36
6.4.1. Escola: Comunidade Educativa .....	36
6.4.2. Trabalhos Para Casa no Ensino e Aprendizagem .....	38
6.4.3. Resultados de estudos recentes em Portugal .....	40
7. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados .....	42
8. Análise e discussão dos resultados do estudo .....	45
8.1. Política de regulamentação dos TPC .....	45
8.2. Finalidades dos TPC .....	45
8.3. Características dos Trabalhos Para Casa .....	46
8.3.1. Frequência dos TPC .....	46
8.3.2. Tipo de trabalho .....	47
8.3.3. Planificação diferenciada dos TPC .....	48
8.4. Papel dos Encarregados de Educação e famílias .....	49
8.5. Influência dos TPC no tempo extracurricular dos alunos .....	50
8.6. Correção dos Trabalhos Para Casa .....	51

8.7. Concepções fase à visão dos alunos sobre os TPC.....	52
9. Conclusões Finais .....	54
Referências .....	57
Anexos .....	63
Anexo A. Planta da sala de aula .....	64
Anexo B. Materiais de Português e Matemática afixados.....	65
Anexo C. Grelhas de avaliação de Português e Matemática afixadas na sala de aula .....	66
Anexo D. Exemplar de diário de turma.....	67
Anexo E. Instrumentos de pilotagem afixados na sala de aula.....	68
Anexo F. Exemplares de Atas do Conselho de Cooperação .....	69
Anexo G. Planificação do Trabalho Para Casa .....	70
Anexo H. Exemplar de uma planificação semanal elaborada.....	71
Anexo I. Avaliação diagnóstica das Competências Sociais .....	72
Anexo J. Autoavaliação dos alunos: Competências Sociais.....	73
Anexo K. Avaliação diagnóstica de Português .....	75
Anexo L. Autoavaliação dos alunos: Português .....	76
Anexo M. Avaliação diagnóstica de Matemática .....	77
Anexo N. Autoavaliação dos alunos: Matemática.....	78
Anexo O. Autoavaliação dos alunos: Estudo do Meio .....	79
Anexo P. Plano Individual de Trabalho .....	80
Anexo Q. Síntese das fragilidades e potencialidades da turma.....	83
Anexo R. Estratégias adotadas em cada área disciplinar.....	85
Anexo S. Articulação entre objetivos gerais, estratégias e áreas disciplinares .....	86
Anexo T. Estratégias/atividades condicionadas durante a prática.....	87
Anexo U. Avaliação das Competências Sociais .....	89

Anexo V. Avaliação das Apresentações de Produções .....	90
Anexo W. Avaliação do Tempo de Estudo Autónomo .....	91
Anexo X. Apreciação Global de Português .....	92
Anexo Y. Avaliação de Português .....	93
Anexo Z. Avaliação dos Círculos de Leitura.....	95
Anexo AA. Círculo de Leitura: planificação e materiais utilizados .....	97
Anexo AB. Planificação sobre a leitura de “A Princesa e a Ervilha”, de Hans Andersen.....	101
Anexo AC. Apreciação Global de Matemática.....	105
Anexo AD. Avaliação de Matemática .....	106
Anexo AE. Resolução de problemas: exemplo de planificação e ficha de trabalho.....	108
Anexo AF. Avaliação de Estudo do Meio .....	111
Anexo AG. Avaliação dos alunos na área de Teatro/Expressão Dramática	112
Anexo AH. Grelha de observação do conselho de cooperação do dia 6 de abril.....	119
Anexo AI. Grelha de observação do conselho de cooperação do dia 15 de maio.....	120
Anexo AJ. Avaliação do Conselho de Cooperação .....	121
Anexo AK. Programa <i>Class Dojo</i> .....	122
Anexo AL. Concepções dos alunos durante e após sessões de <i>focus group</i> .....	123
Anexo AM. Grelha de observação da atividade de resolução de problemas de 16 de abril .....	124
Anexo AN. Grelha de observação da atividade de resolução de problemas de 6 de maio .....	125
Anexo AO. Avaliação sobre a resolução de problemas de 16 de abril e 6 de maio .....	126

Anexo AP. Avaliação da atividade de ortografia.....	127
Anexo AQ. Grelhas de observação relativas às atividades de Conhecimento Explícito da Língua.....	128
Anexo AR. Avaliação sobre o CEL.....	129
Anexo AS. Jogo de Tabuleiro.....	130
Anexo AT. Pedido de colaboração para a realização do estudo .....	132
Anexo AU. Relação entre objetivos e questões .....	133
Anexo AV. Questionário aplicado aos alunos.....	135
Anexo AW. Questionário aplicado aos Encarregados de Educação .....	137
Anexo AX. Guião de entrevista à docente.....	139
Anexo AY. Guião de entrevista à coordenadora de 1.º CEB .....	140
Anexo AZ. Análise de conteúdo da entrevista à docente .....	141
Anexo BA. Análise de conteúdo da entrevista à coordenadora de 1.º CEB	147
Anexo BB. Análise das frases redigidas pelos alunos sobre os TPC .....	153
Anexo BC. Respostas dos inquiridos face à finalidade e propósito dos TPC .....	154
Anexo BD. Respostas dos inquiridos relativamente à planificação e frequência dos TPC.....	155
Anexo BE. Respostas dos inquiridos relativamente à tipologia de TPC .....	156
Anexo BF. Respostas dos inquiridos face à planificação diferenciada dos TPC.....	158
Anexo BG. Respostas dos inquiridos relativamente ao auxílio na elaboração dos TPC .....	159
Anexo BH. Respostas dos inquiridos relativamente à influência dos TPC no tempo extracurricular dos alunos.....	160
Anexo BI. Respostas dos inquiridos relativamente à visão dos alunos sobre os TPC .....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS

ATL	Atividades de Tempo Livre
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
EE	Encarregados de Educação
MEM	Movimento de Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PCT	Plano Curricular de Turma
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIT	Plano Individual de Trabalho
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PTT	Plano de Trabalho de Turma
RI	Regulamento Interno
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TPC	Trabalhos Para Casa
UAAM	Unidade de Apoio especializado para a educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita
UR	Unidades de Registo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



# 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta-se com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

O relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, no 2.º ano do mestrado acima referido, a qual visou:

- i) compreender o modo de funcionamento de escolas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB);
- ii) conceber e implementar um projeto curricular de intervenção nos ciclos supracitados;
- iii) analisar e refletir sobre o papel do docente na sociedade atual;
- iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos relacionados com a gestão curricular;
- v) planear e aplicar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e, ainda, vi) avaliar e refletir sobre a ação desenvolvida (Ficha da Unidade Curricular, 2014).

O relatório pretende ilustrar o trabalho desenvolvido no âmbito da PES, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente, com uma turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade e que havia sido inicialmente definido num Plano de Trabalho de Turma (PTT).

Além da descrição de todo o processo pedagógico desenvolvido ao longo do período de intervenção da PES, apresenta-se um estudo desenvolvido no âmbito da mesma, com vista à compreensão das representações dos elementos da comunidade educativa face aos Trabalhos Para Casa (TPC).

No que respeita à organização do presente relatório, este encontra-se organizado em nove capítulos, sendo este o primeiro. O capítulo que se segue diz respeito à caracterização do contexto socioeducativo, na qual se apresenta uma análise sobre os documentos regulamentadores da ação educativa, o meio local, a escola, a sala de aula, a ação do professor, a turma e de que forma todo o contexto escolar se relaciona com as famílias dos alunos.

O terceiro capítulo decorre da caracterização apresentada e diz respeito à identificação e fundamentação da problemática e dos objetivos gerais definidos para a prática de intervenção.

Posteriormente, no quarto capítulo, apresenta-se a fundamentação do processo de intervenção, na qual se explicitam os princípios orientadores da ação pedagógica, bem como as estratégias globais utilizadas e a articulação entre estas e as áreas disciplinares e objetivos gerais traçados.

No quinto capítulo, apresentam-se as conclusões referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do plano inicialmente traçado.

No sexto capítulo, apresenta-se o tema em estudo, bem como os objetivos definidos para este, a problemática e, ainda, a respetiva fundamentação do tema.

O capítulo sétimo diz respeito à explicitação dos métodos e técnicas utilizados para a recolha e tratamento dos dados obtidos para o estudo em questão.

O oitavo capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos sobre o tema em estudo.

No último capítulo, apresentam-se as conclusões finais de toda a prática.

Por último, apresentam-se as referências utilizadas ao longo de todo o trabalho, bem como os anexos que complementam toda a informação referida ao longo dos vários capítulos.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Para a recolha de dados potenciadores da caracterização do contexto socioeducativo, utilizaram-se como técnicas de recolha de dados: a observação direta participada, quer do tipo naturalista, quer do tipo sistemática, a entrevista semiestruturada e a recolha de documentos. Como técnicas de análise de dados utilizou-se, ainda, a análise documental (incluindo a análise das produções dos alunos) e a análise de conteúdo.

### **2.1. Análise dos documentos regulamentadores da ação educativa**

As escolas devem adequar o currículo em função de cada contexto, orientando-se a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001 que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo do Ensino Básico. Assim, é-lhes concedida autonomia para a elaboração do Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), Plano Anual de Atividades (PAA) e, por fim, o Plano Curricular de Turma (PCT)<sup>1</sup>.

O PEA, documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas e que é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão e administração (Decreto-Lei n.º 75/2008), consiste em reunir vários tópicos sobre os objetivos que o agrupamento se propõe a atingir. Deste modo, o PEA (2014) tem como missão “responder de uma forma cada vez mais eficaz às necessidades educativas da população heterogénea que serve, tendo como princípios básicos a promoção da equidade, da eficiência e da qualidade” (p. 28). Além disso, define o trabalho cooperativo como premissa, na medida em que este “deve ser uma prática sistemática e sistémica entre todos os membros da comunidade educativa na identificação dos problemas e delineamento de acções de melhoria, reguladoras de processos e de resultados” (PEA, 2014, p. 28). Para que as escolas possam responder à missão apresentada no PEA, foram estipuladas ações, algumas delas concretizadas através do cumprimento do PAA.

---

<sup>1</sup> Em 2013, o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A decretou como nova designação Plano de Trabalho de Turma. Contudo, dado que o trabalho definido anteriormente à prática tinha uma definição igual, de forma a evitar equívocos, ao longo do presente relatório, adotar-se-á a designação anterior a 2013 – Plano Curricular de Turma (PCT).

O PCT é um projeto que apresenta a maior especificidade, uma vez que é elaborado de acordo com o perfil da turma, traduzindo-se numa maior relação entre os seus pressupostos e as necessidades de cada criança (Roldão, 1999). Assim, o PTT concebido teve em conta as características das crianças, sendo, uma parte da caracterização que se apresenta neste capítulo baseada no referido documento.

## **2.2. Meio Local**

A escola na qual se desenvolveu a PES localiza-se na freguesia de Pontinha e Famões, em Odivelas. Esta que é uma das freguesias mais populosas do concelho de Odivelas caracteriza-se pelo seu vasto território agrícola, no qual se destaca a Escola Profissional Agrícola D. Dinis.

Através do *site* da Câmara Municipal de Odivelas, compreende-se, ainda, que esta freguesia é caracterizada por crateras associadas às pedreiras do Trigache, a partir das quais se extraiu a pedra utilizada para a reconstrução de Lisboa, após o terramoto de 1755. Segundo o mesmo *site*, a freguesia em questão abrange uma área de 9,22 km<sup>2</sup> e caracteriza-se por um total de 34136 habitantes.

Perto da escola, encontram-se os centros comerciais Dolce Vita Tejo e Strada Outlet, frequentemente mencionados pelos alunos na sala de aula.

## **2.3. A Escola**

A escola notabiliza-se pelo seu recente edifício que contempla um grande recreio, um espaço destinado às Atividades de Tempo livre (ATL), uma biblioteca, doze salas de aula, um ginásio e uma sala destinada a uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAAM).

No que respeita a recursos humanos, contabilizam-se dez professores, dois educadores, oito assistentes operacionais e uma professora de educação especial.

A escola integra onze turmas, das quais duas dizem respeito ao jardim-de-infância e as restantes ao 1.º CEB. Das nove turmas do 1.º CEB, uma corresponde ao 1.º ano de escolaridade, duas ao 2.º ano, três ao 3.º e as restantes três correspondem ao 4.º ano de escolaridade, embora integrem também alunos de 3.º ano.

No que respeita à UAAM, esta apresenta um corpo docente próprio e tem parcerias com centros de recursos para a inclusão, os quais lhe permite o apoio de

diferentes técnicos. Neste sentido, conta com dois professores de educação especial, dois terapeutas da fala, um terapeuta educacional e um fisioterapeuta. Além disso, a UAAM possui um acordo com a Câmara Municipal para a frequência das piscinas municipais, com vista à realização de sessões de hidroterapia.

## **2.4. A sala de aula**

No que respeita à disposição do mobiliário da sala de aula (Anexo A), nesta encontramos as mesas agrupadas, formando quatro grupos, à exceção de duas mesas, nas quais se encontram dois alunos que expressaram o seu interesse em não integrar os grupos formados. Existe um espaço num dos cantos da sala destinado à biblioteca, na qual os alunos dispõem de uma estante com livros e almofadas. Junto à biblioteca, encontram-se ficheiros aos quais os alunos recorrem no momento de Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

Junto à biblioteca, encontram-se afixados materiais produzidos pela orientadora cooperante relativos a conteúdos abordados na área do Português e da Matemática (Anexo B). Encontram-se, ainda, afixadas grelhas de autoavaliação dos alunos relativos a conteúdos de Português e Matemática, às quais os alunos recorrem quando necessitam de verificar quais os conteúdos sobre os quais o seu TEA se deve debruçar (Anexo C). Junto à porta da sala, encontra-se o diário de turma, no qual os alunos registam episódios de que tenham ou não gostado e sugestões, sendo que as anotações feitas no diário são lidas e analisadas semanalmente no Conselho de Cooperação (Anexo D); o plano semanal, no qual a docente e os alunos podem verificar quais serão as atividades a realizar na presente semana (Anexo E); mapa de tarefas e respetiva avaliação das mesmas (Anexo E); as regras da sala de aula; mapa de presenças (Anexo E); registo do tempo (Anexo E); calendário (Anexo E); mapa da apresentação de produções e respetivas regras (Anexo E).

A sala dispõe de espaços para arrumação de material desgastável, pelo qual os alunos são os principais responsáveis. Existe, ainda, uma secretária geralmente utilizada pela docente, na qual se encontra o computador da sala. Mais se acrescenta, o facto de na sala se encontrarem dois quadros de giz e um quadro interativo, conectado ao computador da sala e projetor.

## **2.5. A ação do professor**

### **2.5.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica**

No que respeita ao trabalho desenvolvido pela orientadora cooperante, esta recorre à metodologia de trabalho preconizada pelo Movimento de Escola Moderna (MEM). Assim, existem princípios do MEM, que a docente respeita e privilegia na sua ação educativa.

Segundo Niza (1998), no MEM

a comunicação é um dos mecanismos centrais . . . enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos, para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas actividades representativas e artísticas em que se envolvem (p. 79).

Niza (1998) considera o trabalho cooperativo como uma estratégia potencializadora dos circuitos de comunicação estabelecidos, tendo-se vindo a revelar “a melhor estrutura social para aquisição de competência” (p. 80).

O carácter democrático é outro princípio destacado no MEM, sobre o qual Niza (1998) refere que “como nos demais mecanismos da construção democrática, requer-se uma participação directa e activa do democrata aprendiz” (p. 85).

Desta forma, e em conformidade com o movimento e os princípios referidos, a orientadora cooperante, na sua ação pedagógica, privilegia as ações e intervenções dos alunos, utilizando-as, recorrentemente, como ponto de partida para discussões em grande grupo. Desta forma, os alunos veem as suas intervenções valorizadas e não têm, de um modo geral, dificuldades em expor as suas opiniões e trabalhos que realizam.

A orientadora cooperante proporciona aos alunos o trabalho de forma cooperativa, sendo que o ponto de partida para que este se concretize está, desde logo, relacionado com a forma como o mobiliário da sala de aula se encontra organizado. Assim, são vários os trabalhos que os alunos realizam em grupo, nos quais se pretende que todos trabalhem em conjunto para um fim comum.

No modo de organização do trabalho e da vida na sala de aula, a docente privilegia a organização dos alunos de forma que cada um seja responsável por uma tarefa durante uma quinzena, sendo o seu desempenho avaliado no Conselho de Cooperação que, geralmente, tem lugar no dia em que as tarefas atribuídas culminam. Nesse mesmo Conselho, procede-se a uma nova atribuição de tarefas, nas quais se evita o desempenho de tarefas repetidamente pelo mesmo aluno, procurando, ao invés disso, que cada aluno experiencie cada uma das tarefas. As tarefas definidas pela docente e pelos alunos são: Presidente, Secretário, um responsável pelos recados, dois responsáveis pelos ficheiros, dois responsáveis pela biblioteca da sala, um responsável pela limpeza da sala, dois responsáveis pela distribuição dos manuais, dois responsáveis pela distribuição de materiais, dois responsáveis pela distribuição dos cadernos diários, um responsável pela marcação das presenças, um responsável pelo registo do tempo, um responsável pelo quadro, um responsável pelo computador e um responsável pela distribuição do leite.

De forma a aliar a vertente comunicacional e democrática ao trabalho cooperativo, a docente dá lugar, semanalmente, à realização de um Conselho de Cooperação, tal como enunciado anteriormente. Neste, pressupõe-se que a turma debata questões que tenham surgido através do Diário de Turma e que proceda à avaliação das tarefas atribuídas anteriormente. O Conselho de Cooperação é orientado pelos alunos que, na semana em questão, desempenham as tarefas de Presidente e Secretário, sendo este último responsável pela redação da ata do Conselho (Anexo F).

Uma metodologia de trabalho destacada por Niza (1998) e associada ao MEM é o trabalho de projeto, sobre o qual o autor realça que “a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 96). Desta forma, o trabalho cooperativo e comunicacional é proporcionado através dos trabalhos que os alunos realizam por intermédio de projetos. Para estes, cada grupo de alunos fica responsável por um tema da área do Estudo do Meio pelo qual revele interesse e para o qual deve realizar um trabalho de pesquisa. Uma vez realizado o trabalho de pesquisa, o grupo deve preparar uma apresentação para a turma e, seguidamente, deve propor aos colegas a resolução de uma ficha de trabalho sobre o tema apresentado. Desta forma, a docente refere que é proporcionada aos alunos uma forma de trabalho significativa, dado que são os

próprios alunos a descobrir os conteúdos a abordar, algo que os incentiva e motiva. Além disso, toda a turma revela apreciar os momentos de apresentação de projetos, dado que lhes é transmitida informação importante, mas num discurso que lhes é mais familiar, dado que é proferido pelos seus colegas. A realização da ficha de trabalho é, sobretudo, para que a docente verifique se os alunos compreenderam a informação que lhe foi transmitida ou se, pelo contrário, é necessário realizar um trabalho mais intensivo sobre o conteúdo apresentado.

A docente privilegia, também, a autonomia dos alunos, pelo que diariamente os alunos são responsáveis pela apresentação de produções, na qual três deles devem apresentar algo que tenha uma vertente de leitura, conto ou amostra de algo. Este é um momento da inteira responsabilidade dos alunos, no qual se pretende que se familiarizem com os momentos de apresentação para um público, para os quais se devem preparar, no sentido de estruturar o seu discurso e planificar toda a apresentação para que esta se realize no tempo disponibilizado. Após cada apresentação, o aluno deve dar a oportunidade a dois colegas para que comentem, de forma construtiva, a sua apresentação.

A autonomia privilegiada pela docente está, ainda, patente no TEA, no qual cada aluno deve realizar o trabalho que definiu no seu Plano Individual de Trabalho (PIT). Neste, os alunos devem identificar as suas dificuldades e, nesse sentido, definirem quais os exercícios e/ou atividades que devem realizar para as colmatar, sendo que, para isso, podem recorrer a ficheiros relacionados com os conteúdos que pretendam trabalhar. Além disso, os alunos, no TEA, por vezes, desfrutam do tempo disponibilizado para terminar trabalhos que tenham pendentes. Esta rotina realiza-se diariamente e aquando da sua realização, a orientadora cooperante proporciona um apoio individualizado aos alunos que apresentam mais dificuldades.

Um outro aspeto que caracteriza a ação pedagógica da orientadora cooperante prende-se com o trabalho de texto, na área de Português. Para este trabalho, a docente seleciona um texto produzido por um aluno (geralmente um texto que é apresentado no caderno de escrita do aluno) e que considere ter características que potenciem uma discussão em grande grupo acerca do mesmo. Para este trabalho, o texto é apresentado para toda a turma, e os alunos devem, com o auxílio e orientação da docente, explorá-lo de forma a melhorá-lo. Através desta estratégia, proporciona-se aos alunos uma forma de trabalhar o Português, na qual se tratam os aspetos

gramaticais da língua, mas também os aspetos formais a ter em conta na produção de um texto.

No que respeita à área da Matemática, a docente recorre, sobretudo, a fichas de trabalho e à concretização semanal de um momento de Cálculo Mental. Em ambas as atividades, a docente permite aos alunos que apresentem as suas formas de resolução aos colegas, sejam ou não corretas. A partir das resoluções apresentadas, a docente orienta uma discussão, na qual se pretende que os alunos compreendam quais as estratégias adequadas e o que é que o colega concretizou de forma mais (ou menos) acertada.

Mais se acrescenta, o facto de, no âmbito do Português e da Matemática, a docente realizar um exercício intitulado “Onde está o gato?”, no qual expõe erros que os alunos tenham apresentado em fichas de trabalho ou em produções individuais, e que considere potenciadoras de um momento de discussão coletiva.

Um outro aspeto sobre o qual a docente atenta relaciona-se com a realização de Trabalhos Para Casa, a qual se concretiza uma vez por semana e se baseia, geralmente, nos conteúdos abordados em sala de aula na semana em questão. A docente envia um conjunto de tarefas a concretizar em casa pelos alunos ao longo da semana, devendo a sua gestão ser efetuada por cada aluno (Anexo G). A correção dos TPC em grande grupo apenas é efetuada caso a docente verifique que existem questões incompreendidas por grande parte dos alunos, sendo, como tal, necessário realizar uma discussão em turma, de forma a colmatar as dificuldades verificadas.

### **2.5.2. Gestão dos tempos e conteúdos**

No que respeita à gestão do tempo pela orientadora cooperante, esta tem uma agenda semanal que procura, sempre que possível, manter, alterando-a excecionalmente.

A planificação semanal do trabalho é feita de forma cooperativa, com as restantes docentes responsáveis por lecionar o 4.º ano de escolaridade, na mesma escola (Anexo H).

Embora as planificações sejam diferentes de semana para semana, a docente estabelece alguns momentos fixos, encarados pelos alunos como rotinas. Estes momentos são: a redação do plano do dia, o desempenho de tarefas pelos alunos, a Apresentação de Produções e o Tempo de Estudo Autónomo. Este último realiza-se

diariamente à mesma hora, dado o facto de coincidir com a ida professora de educação especial à sala, para apoiar individualmente os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e os que frequentam o 3.º ano de escolaridade.

Os conteúdos abordados no contexto da sala de aula são definidos pelas docentes responsáveis pelos 4.ºs anos de escolaridade, a partir das Metas Curriculares definidas pelo Ministério da Educação e da Ciência. Em reuniões semanais, as docentes definem quais os conteúdos a tratar na semana em questão, construindo e partilhando os materiais necessários, sendo, portanto, todos eles comuns às turmas do mesmo ano. Os materiais apenas são diferenciados caso cada uma das docentes sinta essa necessidade em relação a alguns dos alunos integrados na sua turma.

### **2.5.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico**

Na perspetiva de Niza (1998), uma das características do MEM prende-se com o trabalho cooperativo, sendo que este não se deve restringir aos alunos, devendo ter início num trabalho realizado colaborativamente pelos docentes. Nesse sentido, o autor refere que se “destaca, no modelo, o trabalho continuado de análise e de reflexão dos professores que o vêm construindo a partir de uma estrutura de cooperação profissional” (p. 77). Assim, e como referido anteriormente, a orientadora cooperante realiza um trabalho em colaboração com as restantes colegas da escola em questão que lecionam os mesmos anos de escolaridade e que assentam a sua ação pedagógica no Movimento de Escola Moderna.

Um dos primeiros aspetos privilegiados no trabalho cooperativo entre as docentes relaciona-se com a planificação semanal do trabalho a realizar. Para isso, as docentes definem quais os conteúdos a tratar em cada uma das áreas e respetivas atividades a realizar. Depois, cabe a cada docente organizar o plano semanal da turma de forma a incluir o que as docentes definiram, mas respeitando as rotinas implementadas em cada turma. Além disso, as docentes definem entre si as responsáveis por cada área disciplinar e, nesse sentido, os materiais que cada uma deve produzir. Uma vez produzidos os materiais, todas as docentes os analisam, expressando a sua opinião para que, posteriormente, os materiais sejam utilizados na sala de aula, em cada turma.

Embora os materiais aplicados na sala de aula sejam iguais em todas as turmas, a docente expressou a sua preocupação em diferenciar o seu trabalho, respeitando as características de cada um e o ano de escolaridade em que se encontram, dado que a turma é constituída por alunos de 4.º e 3.º anos de escolaridade. Assim, e de acordo com o PCT e com os dados recolhidos, destaca-se a existência de quatro grupos distintos de trabalho: o grupo de 4.º ano; três de 4.º ano que necessitam de um reforço das aprendizagens, efetuado maioritariamente no TEA, sendo o trabalho destes alunos dirigido e diferenciado no sentido de sistematizar os conteúdos trabalhados; três alunos que acompanham o currículo do 3.º ano, com adaptações e com um maior apoio por parte da docente; um aluno com Currículo Específico Individual (CEI).

#### **2.5.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem**

No que respeita à avaliação que a docente efetua das aprendizagens dos alunos, esta expressa a sua preocupação sobretudo no que respeita à avaliação diagnóstica e à autoavaliação que os alunos fazem do seu trabalho, para que se consciencializem das suas dificuldades e, conseqüentemente, no trabalho que é necessário realizar para as colmatar. Neste sentido, a docente revela privilegiar, sobretudo, o trabalho que os alunos vão realizando ao longo do seu percurso, não se restringindo apenas ao seu produto final. Contudo, a avaliação sumativa é uma modalidade utilizada pela docente, sendo que esta a considera importante devido ao facto de os alunos virem a realizar Exames Nacionais, sendo, para isso, necessário que se encontrem familiarizados com momentos de avaliação desta natureza.

A aliar às modalidades de avaliação referidas, a docente recorre, ainda, à avaliação formativa, como forma de regulação das aprendizagens, sendo que para isso recorre aos PIT's de cada aluno, às suas produções nos cadernos de escrita e diários, às fichas de trabalho que realiza, aos registos das apresentações de produções e a outros registos que efetue dos momentos de trabalho em grande grupo.

## **2.6. A turma**

### **2.6.1. Caracterização da turma**

A turma é constituída por vinte alunos, dos quais nove são raparigas e onze são rapazes.

Um dos alunos tem Paralisia Cerebral e todo o trabalho que realiza é fora da sala de aula, na UAAM, na qual executa um trabalho com professores de educação especial e terapeutas, que, regularmente, comunicam à docente titular de turma o progresso do aluno.

Dois dos alunos estão diagnosticados com Síndrome de Asperger, sendo que um deles é acompanhado exteriormente por um psicólogo com o qual a docente mantém contacto regular, no sentido de veicular toda a informação que possa assegurar o melhor acompanhamento e potenciar o desenvolvimento do aluno.

Três alunos foram diagnosticados com dislexia, sendo que um deles está também diagnosticado com disgrafia, sendo, segundo o PCT, seguido exteriormente por uma equipa de psicólogos que o auxiliam a ultrapassar as suas fragilidades. Este foi diagnosticado com Transtorno Específico de Leitura, Dislexia e Transtorno Específico de Desenvolvimento da Função Motora. Segundo o PCT, além do diagnóstico de dislexia, um dos alunos está, igualmente, a ser seguido exteriormente, no âmbito de perturbações emocionais e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

De acordo com o PCT, um outro aluno encontra-se a ser seguido exteriormente por um psicólogo, com o intuito de o auxiliar a ultrapassar o bloqueio emocional que possui e que tem repercussões ao nível da sua aprendizagem.

Na sua maioria, a turma frequenta o 4.º ano de escolaridade, à exceção de três alunos que realizam trabalho correspondente ao 3.º ano de escolaridade.

Diariamente, desloca-se à sala de aula uma professora de Educação Especial que realiza um apoio individualizado sobretudo aos alunos que se encontram no 3.º ano. Além disso, proporciona um apoio aos alunos diagnosticados com Síndrome de Asperger e aos alunos disléxicos.

## **2.6.2. Avaliação diagnóstica dos alunos**

De forma a recolher informação sobre os alunos para uma caracterização mais detalhada, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica por intermédio de observação e análise das intervenções e produções dos alunos. Esta avaliação focou-se fundamentalmente nas competências sociais dos alunos e nas suas competências nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. No que respeita às Expressões Artísticas e Físico-Motora, apenas foi possível recolher dados sobre a Expressão Plástica.

Para esta caracterização, definiram-se indicadores de avaliação relacionados, sobretudo, com as competências e conteúdos sobre os quais os alunos trabalharam no 2.º período letivo.

### **2.6.2.1. Competências Sociais**

No que respeita às competências sociais dos alunos, a sua análise foi feita predominantemente recorrendo à observação dos comportamentos e atitudes dos alunos dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, tiveram-se em conta competências ao nível do cumprimento das regras da sala de aula, da participação, da autonomia e respeito pelos outros (Anexo I).

No que ao cumprimento das regras da sala de aula diz respeito, verificou-se que esta é uma das fragilidades da turma, com a qual a docente confessa ter-se vindo a debater. Neste sentido, os alunos revelam dificuldade, por vezes, em adotar a postura adequada à sala de aula, em falar apenas na sua vez e em não interromper os outros.

Em contrapartida, toda a turma se revela bastante responsável no que respeita à tarefa que lhe é atribuída semanalmente e revela facilidade em trabalhar cooperativamente, respeitando a opinião dos outros. Verificou-se, ainda, que alguns alunos expressam um grande sentido crítico, enquanto outros revelam alguma dificuldade em expor a sua opinião.

Mais se acrescenta o facto de a turma se revelar bastante interessada nas atividades realizadas na sala de aula e, além disso, se demonstrar bastante autónoma, o que se considera poder estar relacionado com as rotinas implementadas em sala de aula que pressupõem o trabalho autónomo dos alunos.

Na sua autoavaliação (Anexo J), são vários os alunos que sublinham a sua dificuldade em se concentrar na sala de aula, em adotar um método de estudo adequado e em cumprir as regras da sala de aula.

Os alunos procederam, ainda, à autoavaliação das suas competências relativamente às diferentes rotinas implementadas na sala de aula. Neste sentido, 27% dos alunos autoavaliaram-se negativamente no que respeita à Apresentação de Produções, realçando a sua falta de preparação e de respeito pelo tempo definido. São também vários os alunos a revelar que no TEA não usam o tempo para colmatar as suas maiores dificuldades, explicitando ter consciência de que tal os prejudica.

#### 2.6.2.2. Português

Na área do Português, verificou-se que as fragilidades da turma se prendem, sobretudo, com o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) (Anexo K), na medida em que são vários os alunos que apresentam dificuldades na concretização de exercícios que pressuponham a mobilização de conteúdos do CEL, nomeadamente na identificação de classes de palavras e na conjugação de verbos irregulares. Também a utilização de vocabulário adequado à situação se revela outra competência na qual se verificaram fragilidades.

Na autoavaliação efetuada pelos alunos (Anexo L), 10% considera ter uma leitura excelente, 45% considera que a sua leitura é boa, 40% é da opinião que a sua leitura é satisfatória e apenas 5% avalia a sua leitura negativamente. No que respeita à escrita, são vários os alunos que consideram respeitar as regras de escrita, aquando da produção textual, embora 18% dos alunos se autoavaliem negativamente. São, ainda, vários os alunos que consideram apresentar algumas fragilidades no âmbito do CEL e da ortografia.

No que respeita aos alunos com NEE e que frequentam o 3.º ano de escolaridade, verificou-se que, na área em questão, apresentam bastantes dificuldades no âmbito da escrita, especificamente em escrever de forma legível, com correção ortográfica e de forma coesa e coerente.

No que concerne às potencialidades do grupo de 4.º ano na área do Português, verificou-se, tal como os próprios alunos referiram, que a sua leitura é fluente e a esperada para o ano de escolaridade em que se encontram. Constatou-se, igualmente, que os alunos, quando lhes é solicitada a escrita sobre um tema,

respeitam-no e escrevem-no com correção ortográfica, utilização correta da pontuação e com letra legível. Verificou-se, ainda, que em oposição às dificuldades verificadas na conjugação de verbos irregulares, o grupo não revela dificuldades em conjugar verbos regulares. Não obstante, todos os alunos (de 3.º e 4.º ano) revelam dificuldades em indicar o infinitivo de um verbo quando se deparam com esse verbo já conjugado.

Atendendo à oralidade, verificou-se que o grupo revela um grande à-vontade, particularmente visível aquando da utilização da palavra de forma audível e na partilha de ideias e/ou opiniões.

#### 2.6.2.3. Matemática

Na área da Matemática, constatou-se que a maior dificuldade dos alunos se relaciona com a atribuição de significado nas operações que concretizam, apurando-se que, por vezes, resolvem exercícios de forma “mecânica”, sem procurar compreender o significado e a razão pelo qual tal se concretiza (Anexo M).

Verificaram-se, igualmente, fragilidades no que respeita à compreensão e ordenação da numeração ordinal, bem como na compreensão das frações que lhes são apresentadas.

Através da grelha apresentada (Anexo M), é, ainda, possível constatar que alguns alunos apresentam dificuldades no âmbito da Geometria e Medida e na resolução de problemas.

Na sua autoavaliação, os alunos revelam que a sua maior dificuldade se relaciona sobretudo com a resolução de problemas, uma vez que 26% consideram que essa competência é negativa (Anexo N).

No que respeita às potencialidades do grupo na área da Matemática, apurou-se que o grupo é capaz de descodificar a numeração decimal, de multiplicar números naturais, de resolver divisões inteiras recorrendo a mais do que uma tipologia de algoritmo (convencional e americano), de simplificar frações sem maiores dificuldades e de medir comprimentos e áreas.

#### 2.6.2.4. Estudo do Meio

No que respeita à área do Estudo do Meio, os dados recolhidos restringiram-se aos resultados obtidos por intermédio de avaliação formativa e sumativa, sendo que através destes, se constatou que os alunos apresentam resultados bastante

satisfatórios. Além disso, verificou-se que esta é uma área pela qual os alunos revelam grande interesse, motivação e curiosidade, facto este que se considera justificado pela metodologia de projeto adotada para a abordagem de conteúdos.

Na sua autoavaliação, 63% dos alunos consideram realizar um trabalho bastante satisfatório na área de Estudo do Meio, por intermédio do trabalho de projeto, na qual 83% se avaliam de forma bastante positiva (Anexo O).

#### 2.6.2.5. Expressões Artísticas e Físico-Motora

No que respeita às Expressões Artísticas e Físico-Motora, apenas foi possível observar e recolher dados no âmbito da Expressão Plástica, na qual se verificou que os alunos apresentam um grande à-vontade na concretização de trabalhos que pressupõem o recurso às suas capacidades artesãs.

### **2.7. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar**

Toda a escola, por indicação da coordenadora do 1.º CEB, procura estabelecer uma relação positiva e frequente com as famílias dos alunos. Nesse sentido, ao longo de todo o ano letivo, a coordenação da escola procura desenvolver atividades que pressuponham uma interação entre as famílias e a escola, a fim de se aproximarem.

Verificou-se, também, uma preocupação, por parte da coordenadora do 1.º CEB, em envolver os encarregados de educação (EE) no processo de ensino e aprendizagem, incentivando o corpo docente a questionar as famílias sobre metodologias adotadas na sala de aula, como os TPC, por exemplo.

A orientadora cooperante adota uma postura semelhante à coordenadora do 1.º CEB, procurando envolver as famílias no contexto escolar. Para isso, incentiva o envolvimento dos EE, através de estratégias associadas à sua prática docente, como é o caso da definição de Planos Individuais de Trabalho, nos quais se disponibiliza um espaço para os EE, em que se pressupõe um comentário e avaliação ao trabalho que o educando realiza na escola (Anexo P). Desta forma, a docente procura dar a conhecer aos EE o trabalho que o aluno realiza, envolvendo-os no processo. A docente estabeleceu, ainda, uma relação com as famílias, assente na comunicação, trocando correio eletrónico com as mesmas, sempre que sente a necessidade de transmitir informações sobre cada aluno às suas famílias.

### **3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO**

Na perspetiva de Arends (2008), “o processo de transformar salas de aula em comunidades de aprendizagem requer que os professores correspondem às múltiplas características dos seus alunos e das salas de aula” (p.136). Como tal, e para que se definissem os objetivos gerais do PTT, foi primeiramente necessário que a partir da caracterização da turma, se identificassem as potencialidades e fragilidades da turma.

#### **3.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma**

Tendo sido possível observar apenas as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, compreende-se que as potencialidades e fragilidades identificadas se relacionem maioritariamente com estas áreas.

Deste modo, neste subcapítulo, apresentam-se os objetivos definidos a partir das potencialidades e fragilidades identificadas. Contudo, é necessário realçar o facto de nos alunos que realizam trabalho correspondente ao 3.º ano de escolaridade se terem verificado fragilidades que não são comuns ao restante grupo, pelo que surgiu a necessidade de distinguir as potencialidades e fragilidades destes alunos.

Para uma melhor compreensão das potencialidades e fragilidades identificadas da turma, apresenta-se a Tabela A4 (Anexo Q). A partir desta, verifica-se que, com exceção da área do Português, todas as potencialidades e fragilidades identificadas na turma são comuns aos alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Constata-se, ainda, que as áreas em que o grupo apresenta mais dificuldades são o Português e a Matemática, podendo, eventualmente, relacionar-se com o facto de serem estas as áreas sobre as quais o trabalho em sala de aula mais se debruça.

No que respeita às competências sociais, a turma apresenta-se como um grupo motivado, interessado e autónomo, apresentando, contudo, dificuldades acentuadas no cumprimento das regras da sala de aula.

No âmbito do Português, as principais dificuldades identificadas no grupo relacionam-se com o domínio da escrita e da leitura. Constata-se, igualmente, que as principais potencialidades de escrita do grupo de alunos de 4.º ano correspondem às principais fragilidades dos alunos de 3.º ano, no mesmo domínio. Decorrendo, daí, a necessidade de dinamizar diferentes atividades, com vista a objetivos distintos.

Na área da Matemática, a análise das potencialidades e fragilidades do grupo debruçou-se, sobretudo, no domínio de Números e Operações, no qual a principal fragilidade do grupo se encontra associada à resolução de problemas.

Relativamente ao Estudo do Meio, constatou-se que esta é uma área disciplinar sobre a qual o grupo revela bastante interesse e motivação.

### **3.2. Identificação dos Objetivos Gerais de Intervenção**

Tomando como ponto de partida a caracterização da turma e respetivas potencialidades e fragilidades, surgiram questões referentes a uma futura intervenção. No entanto, dadas as especificidades da turma, que integra alunos de diferentes anos de escolaridade, nem todas as questões suscitadas são comuns a todo o grupo.

Para toda a turma, surgiram como questões:

- Como criar um ambiente que proporcione aos alunos um maior cumprimento das regras da sala de aula?
- Que tipo de atividades propor para que os alunos atribuam significado às operações matemáticas que efetuam no contexto da resolução de problemas?
- Que atitudes tomar no sentido de proporcionar aos alunos o desenvolvimento integral do currículo?
- Que tarefas promover com o intuito de identificar nos alunos os papéis sociais que assumem em situações de jogo dramático e de improvisação?
- Como organizar as sessões de Teatro promovendo uma aprendizagem integral e progressiva das competências inerentes à área?

Para os alunos de 3.º ano de escolaridade, questionou-se:

- Que atividades propor para desenvolver nos alunos as suas capacidades de escrita?

No que respeita aos alunos de 4.º ano, surgiu a questão:

- Que tipologia de atividade propor e quais os materiais a utilizar para que os alunos desenvolvam as suas competências no âmbito do conhecimento explícito da língua?

Decorrendo das questões formuladas, foram traçados os objetivos gerais que se consideraram necessários e pertinentes, tendo-se efetuado uma diferenciação face aos alunos do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

Traçaram-se enquanto objetivos gerais comuns a toda a turma:

1. Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola

2. Discutir concepções de identidade de gênero no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática.

3. Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas.

Para os alunos que frequentam o 3.º ano, traçou-se, ainda, o seguinte objetivo geral:

4. Desenvolver competências de ortografia.

Para os alunos que frequentam o 4.º ano, traçou-se o seguinte objetivo geral:

5. Desenvolver competências do Conhecimento Explícito da Língua

### 3.3. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção

Neste subcapítulo procede-se à fundamentação dos objetivos gerais traçados, explicitando e justificando a sua pertinência, enquadrando, assim, teoricamente a prática pedagógica, tendo como base os documentos normativos que regulamentam a organização curricular do 1.º CEB e um quadro teórico de referência.

O primeiro objetivo geral traçado – **desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola** – surge na sequência de várias intervenções das crianças, nas quais se verificou a dificuldade em aceitar as diferenças do outro<sup>2</sup>. Na perspetiva de Serrano (2002), a educação integral da pessoa não pode ser reduzida “apenas [a] “acumular saberes” (conteúdos) ou aprender a fazer algo (procedimentos), mas deve ser contemplada com a aprendizagem do saber estar e fazer (atitudes, valores e normas), que deve ter um peso significativo no currículo escolar” (p.60). Deste modo, para além da abordagem dos conteúdos associados ao currículo do 1.º CEB, é igualmente importante ensinar e confrontar as crianças com a vivência em sociedade e as regras a esta associadas. De acordo com Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011), é na escola que “as crianças aprendem as normas básicas da vida em comum e vão aprendendo a conhecer a diversidade e a integrá-la no seu quotidiano” (p.49).

---

<sup>2</sup> A título de exemplo, refere-se uma situação em que, perante um exercício de português em que os alunos tinham que se referir a algo “escuro e negro”, um dos alunos referiu o nome de um colega africano.

Deste modo, importa consciencializar as crianças para o cumprimento de regras inerentes aos espaços que utilizamos, neste caso específico, a escola. Esta informação é corroborada com a Organização Curricular e Programas (2004), no qual é possível apurar que

a escola . . . é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania (p.110).

É também necessária uma educação para a cidadania, na qual as crianças são participantes absolutos em todo o processo, tal como defende Tomás (2006) ao referir que a aprendizagem da cidadania na infância deverá promover a participação das crianças, integrando-as em todo o processo e considerando-as como atores sociais, capazes de participar nas relações sociais.

Relativamente ao segundo objetivo geral traçado - **discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática** – destaca-se a importância de uma abordagem integral do currículo. De acordo com a Organização Curricular e Programas de 1.º CEB (2004), o docente deve “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (p.13). Este objetivo definido na Organização Curricular e Programas de 1.º CEB (2004) só é possível atingir se o currículo for abordado na sua totalidade, não se restringindo apenas às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

No que respeita à identidade de género, as ideias das crianças sobre o que é “ser homem” e “ser mulher” nos dias de hoje são cruciais para a representação de comportamentos consonantes com os modelos de homem e de mulher (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011). Vieira, Nogueira e Tavares (2011) referem que “a progressiva compreensão que a criança evidencia acerca do que é o género está intrinsecamente ligada ao seu nível de compreensão geral do mundo em que vive e do seu papel no mesmo” (p.24).

A identidade de género é veiculada através das atitudes e comportamentos, sendo possível mapeá-las e discuti-las no contexto das práticas curriculares e, em particular, da área de Teatro/Expressão Dramática, através de sessões em que o jogo

dramático e a improvisação estejam presentes. Neste sentido, Faure e Lascar (1982) referem que “tem tendência a reproduzir situações conhecidas, a fixar hábitos já adquiridos, a confirmar esquemas já existentes” (p.44). Referem, ainda, que o jogo dramático não tem o objetivo de reproduzir fielmente a realidade, mas sim de a analisar (Faure & Lascar, 1982).

No que respeita ao terceiro objetivo geral traçado - **desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas** – e de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), o trabalho com os Números e Operações é um dos quatro eixos fundamentais em torno dos quais o programa assume desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, assumindo-se como propósito principal de ensino no 1.º CEB. Por sua vez, a resolução de problemas matemáticos deve assumir, por parte dos alunos, “a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais” (Programa de Matemática de 2013, p.4). São estes pressupostos que se propõem a desenvolver nos alunos, tendo-se, contudo, em especial atenção o uso das operações matemáticas na resolução de problemas matemáticos. Assim, a resolução de problemas tem como propósito a estimulação do pensamento do aluno, levando-o a desenvolver as suas ideias, atribuir significado às operações realizadas e a organizar e clarificar o seu raciocínio. Note-se que o raciocínio matemático “é outra capacidade fundamental, envolvendo a formulação e teste de conjecturas e, numa fase mais avançada, a sua demonstração” (Programa de Matemática de 2007, p. 8).

No que ao quarto objetivo geral traçado diz respeito – **desenvolver competências de ortografia** – considerou-se essencial desenvolver um trabalho que colmatasse as dificuldades dos alunos do 3.º ano. Para Baptista, Viana e Barbeiro (2011), um dos maiores perigos na falta de domínio de ortografia não é a penalização do aluno relativamente às classificações, mas sim o facto de se poder apresentar como um “obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita” (p.49). Note-se que a aprendizagem da escrita constitui um momento-chave na aprendizagem da criança (Santana 2007). Vygotsky (1988) corrobora esta ideia, afirmando que a aprendizagem da escrita é “um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p.120).

O percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras não se esgota quando os alunos descobrem que as letras representam os sons da fala, bem como quando descobrem que cada som pode ser representado graficamente. Na verdade, a aprendizagem associada à ortografia traduz-se, várias vezes, na dificuldade para os alunos em compreender qual o grafema associado ao som que pretendem escrever. Este facto deve-se essencialmente a dois pressupostos: o primeiro relacionado com a complexidade das relações som-grafema, isto é, a não existência de uma relação de um para um entre os sons e os grafemas; o segundo, relacionado com a existência de uma forma ortográfica única, ou seja, várias palavras são escritas da mesma forma mas são pronunciadas de forma diferente (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Deste modo, a aprendizagem da escrita e da ortografia deve ser bastante consistente e significativa para os alunos, devendo ser utilizada a via lexical e a via fonológica, dado que ambas apresentam limitações e se complementam (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Por fim, atentando ao objetivo geral traçado apenas para os alunos do 4.º ano de escolaridade – **desenvolver competências de Conhecimento Explícito da Língua** – e de acordo com o Programa de Português (2009), o CEL deve ser entendido como “a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos” (p.16)

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) referem que o CEL é uma das cinco competências nucleares do ensino do português que, por sua vez, alimenta as outras quatro (a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral e a escrita). “Estas cinco competências, embora conceptualmente distintas, interrelacionam-se permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.25).

Na perspetiva de Reis e Adragão (1992) existem duas gramáticas: a explícita e a implícita. Todas as pessoas têm algum conhecimento sobre regras gramaticais, utilizando-as de forma mais ou menos eficiente e inconsciente, sendo este conhecimento a gramática implícita. Deste modo, cabe à escola tornar o uso deste conhecimento consciente e eficiente. Assim, Reis e Adragão (1992) consideram que a gramática explícita deve socorrer-se da gramática implícita. Afirmam, ainda, que “para tal, cada novo dado assentará necessariamente na apropriação do dado anterior e

todos eles na consciência clara da forma como aprendente utiliza a sua língua” (p.63). Costa, Cabral, Santiago e Viegas (2011) corroboram esta ideia, afirmando que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (p. 9). Deste modo, com o intuito de consciencializar os alunos para o uso inconsciente que fazem da língua, dinamizaram-se atividades a partir do conhecimento gramatical das crianças, apelando à observação de regularidades presentes na língua e à sistematização de conteúdos.

## **4. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO**

### **4.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica**

O presente subcapítulo visa a identificação dos princípios pedagógicos reguladores da prática pedagógica, tendo por base as orientações presentes no programa de 1.º CEB e nas Metas Curriculares. Para além destes, teve-se também em conta as linhas orientadoras do MEM, uma vez que se considera que este modelo proporciona aos alunos, quando bem aplicado, a vivência de aprendizagens significativas, socializadoras, indutoras de autonomia e cooperação nos alunos. Além disso, este é o modelo utilizado pela orientadora cooperante, pelo que se considerou importante mantê-lo de forma a não romper com as rotinas integradas na turma.

Um dos princípios tido em consideração e que se relaciona com o MEM são os circuitos de comunicação. Para Niza (1998), “a comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social” (p.3). Para que tal seja possível, é necessário criar um clima que favoreça a comunicação dos alunos nas diversas atividades (Niza, 1998). Para Niza (1998), “a cultura da “expressão livre” herdada de Freinet, assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido às aprendizagens escolares” (p.3).

Atendendo à Organização Curricular e Programas de 1.º CEB (2004) tiveram-se em conta dois princípios: a aprendizagem ativa e significativa. “As aprendizagens activas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar” (p.23), enquanto as aprendizagens significativas estão relacionadas com “vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (p.23). Através da aprendizagem significativa, o conhecimento constrói-se a partir de uma “união de ações, sentimentos e pensamento consciente” (Novak, 2000, p.31), sendo então um conhecimento que se controla. De acordo com Novak (2000), o aluno retém as aprendizagens que considera como significativas “ao contrário da aprendizagem através da memorização. Este é um conhecimento que se esqueceu quase completamente, ou que se considera ter poucas relações com a experiência e sobre o qual se sente pouco poder ou controlo” (p.31). Para que tal fosse possível, procurou-se relacionar os conteúdos a abordar com a vida das

crianças, quer na escola, quer em casa, exemplo disso são as fichas de trabalho elaboradas a partir de acontecimentos na vida escolar. Para além disso, e tendo em conta que todo o PTT foi delineado partindo dos interesses, fragilidades e potencialidades das crianças, a prática realizada foi ao encontro dos dois princípios referidos.

A partir dos princípios supracitados gera-se motivação, fator importante para o bom funcionamento da sala de aula, e a partir do qual se desenvolve um bom ambiente de aprendizagem, contribuindo para o bom desenvolvimento das crianças ao longo de toda a sua vida escolar. Moraes e Varela (2007) afirmam que “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem” (p.7).

Dado que os alunos apresentam especificidades próprias, a prática pedagógica não poderia decorrer sem se ter em consideração o princípio da diferenciação pedagógica. Assim, procurou-se diversificar as metodologias e estratégias, com vista a proporcionar um ambiente de aprendizagem que respeita cada aluno como um indivíduo. Através da diferenciação pedagógica procurou-se combater a exclusão social, promovendo a inclusão.

As atividades propostas foram desenvolvidas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) das crianças. Neste sentido, Coll et al (2001) afirmam que “é na ZDP que podem surgir novas formas de entender e encarar as tarefas e os problemas da parte dos participantes menos competentes, graças à ajuda e aos recursos disponibilizados pelos colegas mais competentes, no decurso da interação” (p.125).

## **4.2. Estratégias Globais de Intervenção e articulação com as áreas disciplinares**

O presente subcapítulo visa apresentar as estratégias globais de intervenção em cada área disciplinar ao longo da prática pedagógica, explicitadas na Tabela A5 (Anexo R). Através da tabela, verifica-se um predomínio de estratégias utilizadas no Português e na Matemática, estando este facto associado à concretização, pelos alunos, dos Exames Nacionais do 4.º ano de escolaridade, assentes nas áreas referidas. Desta forma, ao longo da prática, privilegiou-se o trabalho em torno destas duas áreas, por indicação da orientadora cooperante.

No âmbito do Estudo do Meio, a estratégia adotada está inteiramente relacionada com a metodologia de trabalho de projeto privilegiada pela orientadora cooperante, à qual se deu continuidade no período de intervenção da PES.

No que concerne às Expressões, apenas foi possível desenvolver um trabalho em torno da Expressão Dramática, razão pela qual as estratégias apresentadas no âmbito das Expressões, se relacionam apenas com esta área disciplinar em particular.

### **4.3. Articulação entre objetivos gerais e estratégias de intervenção**

Além da preocupação em definir estratégias para cada área curricular, foi necessário defini-las igualmente em conformidade com os objetivos gerais definidos para o PTT. Para compreender de que forma se articularam as estratégias implementadas nas diferentes áreas disciplinares com os objetivos, apresenta-se a Tabela A6 (Anexo S). Através desta, constata-se que para alguns dos objetivos gerais traçados, recorreram-se a estratégias em duas áreas disciplinares, embora não tenha sido possível que o mesmo acontecesse para todos os objetivos gerais inicialmente traçados.

Relativamente ao objetivo definido em torno das competências sociais dos alunos, as estratégias adotadas foram transversais a todas as áreas disciplinares. Contudo, na Expressão Dramática, foi possível privilegiar estratégias que incorreram no cumprimento do objetivo em questão.

No que respeita ao objetivo relacionado com a resolução de problemas, embora no PTT se tenha definido a adoção de estratégias não só na Matemática, mas também no Português, não foi possível adotar as estratégias definidas para o Português (Anexo T).

No que concerne ao objetivo relacionado com as conceções de género pelos alunos, privilegiaram-se as estratégias no âmbito da Expressão Dramática, contudo, procurou-se articulá-las com a área do Português, para um reforço do trabalho com vista ao alcance do objetivo traçado.

Os objetivos traçados para o 4.º e 3.º anos de escolaridade, dada a sua natureza e relação com a língua portuguesa, apenas foram possíveis articular com a área do Português.

## **5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO**

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

Para qualquer trabalho que se concretize, é necessário avaliá-lo com vista a verificar a sua eficácia. Como tal, todo o trabalho concretizado ao longo da prática foi alvo de avaliação, que possibilitou compreender e verificar o desempenho dos alunos ao longo do período de intervenção. Contudo, é preciso compreender que este processo não deve ter em vista apenas os resultados finais dos alunos exclusivamente para efeitos de classificação, mas também como forma de auxiliar o próprio professor na sua prática. Neste sentido, Perrenoud (1996) refere que “ao avaliar dia a dia o trabalho dos seus alunos, o professor constrói uma ideia bastante precisa do seu funcionamento intelectual, das suas formas de aprender, do seu nível de competência” (p.232). Assim, perante um resultado negativo de um aluno, o professor deve procurar distanciar-se, de forma a compreender se o desempenho do aluno não foi positivo devido a eventuais dificuldades negativas, ou se por outro lado terá sido consequência da metodologia privilegiada.

Para proceder à avaliação das aprendizagens dos alunos, recorreu-se a diferentes instrumentos de avaliação, designadamente a grelhas de observação utilizadas diariamente, produções dos alunos, fichas de avaliação sumativas, diários de turma e atas do Conselho de Cooperação. Desta forma, pôde-se comparar os vários dados obtidos, de forma a proceder a uma avaliação mais justa, completa e coerente. Para uma mais clara compreensão e discussão dos resultados obtidos para análise das aprendizagens dos alunos, estes apresentam-se divididos por subtópicos.

#### **5.1.1. Competências Sociais**

Comparando os dados obtidos na avaliação diagnóstica com os obtidos aquando do período de intervenção, no que respeita às competências sociais dos alunos, é possível observar uma evolução positiva.

Através da comparação dos dados referentes à avaliação das competências sociais de 21 de abril e de 12 de maio (Anexo U), verifica-se uma melhoria no comportamento dos alunos. Perante os mesmos dados, e no que respeita ao cumprimento das tarefas, verifica-se uma melhoria no desempenho de 16% dos alunos; relativamente à intervenção ordeira, verifica-se que os alunos aprenderam a

respeitar a sua vez de intervir, tendo a classificação de nível 3 extinguindo-se, dando lugar a 26% de alunos com classificação de nível máximo; os alunos revelaram, também, uma evolução positiva relativamente ao respeito pela opinião dos outros, tendo a classificação máxima aumentado 20%; no que se refere à postura física dos alunos, registou-se uma melhoria de 5%.

Numa análise mais detalhada, no que respeita aos objetivos definidos para as competências sociais, verifica-se que, ao longo do período de intervenção, o desempenho dos alunos foi melhorando significativamente, principalmente no que respeita às intervenções ordeiras, ao respeito pelos outros e à postura corporal dos alunos.

No que respeita ao momento de Apresentações de Produções, quando comparados os dados do mês de abril e de maio (Anexo V), verifica-se uma enorme evolução. No entanto, quando se procede a uma análise mais detalhada sobre os objetivos definidos para este momento de trabalho, constata-se que alguns dos alunos se continuam a debater com dificuldades em estruturar a sua apresentação, desrespeitando, por vezes, o tempo que lhes havia sido disponibilizado para a sua apresentação.

Relativamente ao Tempo de Estudo Autónomo, verificou-se, igualmente, uma melhoria no desempenho dos alunos (Anexo W). Ao comparar as avaliações feitas a 17 de abril e a 26 de maio, constata-se que o número de classificações de nível 3 diminuíram 21%, enquanto as classificações de nível máximo aumentaram 16%. Na mesma comparação, verifica-se, ainda, que os alunos apresentam uma melhoria no respeito pelo trabalho que haviam definido inicialmente no seu PIT, tendo o número de classificações de nível médio diminuído 21%, enquanto as classificações máximas sofreram um aumento de 37%.

### **5.1.2. Português**

No que respeita a uma apreciação global no âmbito de Português (Anexo X), e comparando os dados iniciais com os resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa, verifica-se uma diminuição de 3% dos resultados negativos e um aumento de 6% da classificação de nível máximo.

Numa comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final foi, ainda, possível verificar: no âmbito da leitura (Anexo Y), uma melhoria, na medida em que as

classificações de nível máximo aumentaram 25% e as classificações de nível médio (3) diminuíram 40%; no que respeita à escrita (Anexo Y), os alunos revelaram uma melhoria, revelando uma maior preocupação na estruturação, revisão e posterior reescrita dos seus textos; relativamente à ortografia (Anexo Y), constatou-se que alguns alunos permanecem com dificuldades em escrever de forma correta, do ponto de vista ortográfico, porém, de forma geral, verificou-se uma melhoria; também no que respeita à Gramática (Anexo Y) se verificou uma evolução bastante positiva, tendo o número de resultados negativos diminuído para metade e as classificações de nível máximo aumentado para 10%. No âmbito da ortografia, as principais dificuldades que se continuam a verificar nos alunos relacionam-se com a escrita de palavras de forma incorreta, na medida em que as redigem, tal como as pronunciam oralmente. Além disso, alguns dos alunos apresentam dificuldades em compreender em que contextos se devem optar por pronomes separados por hífen ou não<sup>3</sup>. No que respeita à Gramática, as dificuldades que alguns dos alunos continuam a apresentar relacionam-se, sobretudo, com a distinção entre pronomes e determinantes possessivos e demonstrativos e, ainda, com os graus dos adjetivos

Ao longo do período de intervenção, foram várias as atividades concretizadas no âmbito de Português, das quais se destaca a realização de Círculos de Leitura sobre o livro “O Miguel Nunca Desiste”, de Margarida Fonseca Santos e Maria João Lopo de Carvalho. Com a concretização desta atividade ao longo da prática, foi possível os alunos realizarem um trabalho em diferentes vertentes e domínios do Português, permitindo aos docentes apoiá-los nas suas dificuldades nos diferentes domínios, com vista a colmatar as suas fragilidades. Em todos os Círculos de Leitura, procedeu-se a uma avaliação do desempenho dos alunos, que permitiu constatar a evolução da turma, em diferentes planos (Anexo Z). Assim, verificou-se que as competências dos alunos associadas à leitura e pós-leitura evoluíram de forma positiva, podendo-se considerar a atividade como bem-sucedida, uma vez que permitiu aos alunos colmatar algumas das suas dificuldades, no Português.

Através dos dados tratados e respetiva análise, constata-se, portanto, uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, na área do Português. Esta melhoria é patente sobretudo no domínio da Leitura, na medida em que os alunos revelaram um interesse crescente em ler, bem como uma maior preocupação na preparação da

---

<sup>3</sup> Por exemplo: escolheste e escolhes-te

leitura. Para que esta melhoria se tenha verificado, considera-se que a concretização de atividades como o Círculo de Leitura (Anexo AA) e a leitura e interpretação da história “A Princesa e a Ervilha”, de Hans Andersen, (Anexo AB) foram fundamentais. Desta forma, e sobretudo a partir do Círculo de Leitura, possibilitou-se aos alunos uma rotina semanal, na qual procediam à leitura e interpretação de excertos do livro “O Miguel Nunca Desiste”. A concretização desta rotina traduziu-se numa melhoria bastante significativa dos alunos no âmbito da Leitura.

### **5.1.3. Matemática**

Numa apreciação global do desempenho dos alunos no âmbito da Matemática (Anexo AC), a partir da ficha de avaliação sumativa e comparando com os dados iniciais, é possível constatar uma evolução nos resultados dos alunos. Através desta comparação, verifica-se uma diminuição das classificações negativas em 14%, bem como um aumento da classificação máxima em 5%.

Constata-se, ainda, que: no domínio de Números e Operações (Anexo AD), embora os resultados negativos se tenham mantido, o número de classificações de nível máximo aumentou 15%; no domínio da Geometria e Medida (Anexo AD), o número de desempenhos negativos diminuiu cerca de 2%, tendo a classificação máxima aumentado 5%; no que respeita à resolução de problemas (Anexo AD), a turma revelou uma grande evolução, tendo-se extinguido os resultados negativos, e verificando-se um aumento de 20% da classificação de nível máximo.

De forma global, verificou-se, portanto, uma melhoria no desempenho dos alunos relativamente à área da Matemática, sobretudo no que respeita ao domínio de Números e Operações e à resolução de problemas. Considera-se que esta melhoria é sobretudo justificável pela predominância de atividades e exercícios no domínio de Números e Operações e, mais concretamente, na resolução de problemas (Anexo AE). Através das atividades dinamizadas, procurou-se que os alunos compreendessem quais os principais aspetos em que tinham que atentar para uma resolução correta dos exercícios. O apoio individual proporcionado aos alunos, em TEA, foi, igualmente, fundamental, dado que cada aluno tinha a possibilidade de expor as suas dificuldades e trabalha-las devidamente apoiado com o intuito de as colmatar.

Algumas das dificuldades que permaneceram estão, sobretudo, relacionadas com aprendizagens anteriores que não se consolidaram e, que, portanto se traduzem

na incompreensão de outros conteúdos. A dificuldade de vários alunos em calcular mentalmente e em saber as tabuadas acabaram por se repercutir nas dificuldades que alguns continuam a apresentar no âmbito da Matemática. A falta de consolidação de conteúdos no domínio da Geometria e Medida conduziram, igualmente, à subsistência de dificuldades em alguns dos alunos, sobretudo no que respeita aos ângulos e suas classificações.

#### **5.1.4. Estudo do Meio**

No âmbito do Estudo do Meio, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita a partir da comunicação de projetos concretizados pelos alunos no âmbito desta área, da resolução de exercícios sobre os projetos apresentados e partindo das observações da concretização dos trabalhos de projetos. Neste sentido, verificou-se uma pequena melhoria no desempenho dos alunos (Anexo AF). Dado o período do ano letivo em que a prática teve lugar, o Trabalho de Projeto não foi um momento de trabalho privilegiado, tendo-se dado principal destaque à área da Matemática e do Português, por indicações da orientadora cooperante.

#### **5.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras**

Ao longo do período de intervenção, não foi possível realizar atividades no âmbito das Expressões Musical, Plástica e Físico-Motora, contudo, no âmbito da Expressão Dramática, realizaram-se quatro sessões que permitiram avaliar o desempenho dos alunos nesta área.

Tendo em conta os resultados apresentados nas grelhas de observação (Anexo AG) conclui-se que, no geral, a avaliação é bastante positiva, sendo que os aspetos em que as crianças demonstraram mais dificuldades relacionam-se com o respeito e atenção pelas indicações dadas antes dos exercícios, bem como a capacidade de concentração ao longo da sessão.

### **5.2. Avaliação do Plano de Trabalho de Turma**

De acordo com Castro e Ricardo (2003) a avaliação constituiu-se num período de “pausa e reflexão, tanto sobre a maneira como os elementos do grupo se estão a relacionar entre si e com o trabalho, como sobre o andamento das tarefas, dificuldades, descobertas, eventuais mudanças de orientação” (p.35). Como tal, além

das aprendizagens dos alunos, é necessário avaliar o próprio PTT. Assim, para cada objetivo serão selecionadas algumas atividades que contribuíram para a sua aquisição. Ressalva-se, ainda, o facto de se considerar que os gráficos referentes à avaliação das crianças também permitem verificar o sucesso ou insucesso do plano inicialmente traçado, visto que, em grande parte, a avaliação deste, depende do sucesso das crianças.

Relativamente à avaliação do primeiro objetivo geral traçado, **desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola**, esta baseou-se na análise dos conselhos de cooperação e respetivas grelhas de observação (Anexo AH e AI) e atas, nas grelhas de observação referentes ao trabalho de grupo e, ainda, nas discussões em grande grupo. Assim, no que respeita ao Conselho de Cooperação, elaboraram-se gráficos (Anexo AJ), com o intuito de sistematizar a informação contida nas grelhas. Desta forma, é possível constatar uma significativa evolução positiva, dado que: no indicador *respeita a opinião dos colegas*, no dia 6 de abril, 26% das crianças foram avaliados com 5, enquanto no dia 15 de maio essa mesma avaliação correspondeu a 42% das crianças; no indicador *participa na discussão ordenadamente*, 68% das crianças obtiveram a avaliação de 4, não havendo nenhuma com 5, enquanto no dia 15 de maio, 42% das crianças obtiveram 4 na sua avaliação e 37% obteve uma avaliação de 5; por fim, no indicador *respeita a vez de intervir dos colegas*, é possível constatar que, do dia 6 de abril para o dia 15 de maio a percentagem de crianças com 4 na sua avaliação desceu de 42% para 37%, aumentando a percentagem de alunos com 5 na sua avaliação: de 32% para 47%. Posto isto, é possível constatar e afirmar que este objetivo geral foi alcançado, na medida em que houve uma melhoria no comportamento das crianças.

No PTT definiu-se que, para monitorizar o desenvolvimento das competências associadas a este primeiro objetivo geral, ir-se-ia utilizar o programa *Class Dojo*, no qual é possível atribuir ou retirar pontos de acordo com o desempenho das crianças (Anexo AK). Além disso, as crianças, bem como os seus encarregados de educação, podem aceder a este programa, verificando o estado do seu desempenho, assim como a sua evolução ao longo da semana/mês, permitindo-lhe, desta forma, tomar consciência do mesmo e alterá-lo. Este programa tem a vantagem de se atribuir/retirar pontos no imediato, possibilitando a criança de refletir sobre a sua prática no momento em que esta se sucede. Contudo, devido às práticas privilegiadas pela orientadora cooperante, não foi possível recorrer a este programa.

Atendendo ao segundo objetivo geral definido, **discutir concepções de identidade de gênero no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática**, esta avaliação baseou-se na análise e reflexão das sessões de *focus group*, bem como dos diários de bordo realizados relativamente a cada sessão de Teatro/Expressão dramática. Assim, com o intuito de sistematizar a avaliação recolhida, elaborou-se a Tabela A17 (Anexo AL). Através desta, é possível constatar que, após a realização das sessões, as crianças alteraram o seu discurso e também o seu comportamento na sala de aula, sendo, então, possível afirmar que este objetivo geral foi cumprido.

No que diz respeito ao objetivo geral **desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas**, considera-se que este foi alcançado, tendo em conta os resultados obtidos nas várias fichas de resolução de problemas realizadas. Assim, tendo em conta a avaliação dos alunos (Anexos AM, AN e AO), na qual se verificou um aumento de 11% da classificação de nível 5 relativamente ao indicador *resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos realizados* e de 16% atendendo ao indicador *escreve uma resposta adequada ao problema*, penso poder afirmar que este foi atingido.

Relativamente ao objetivo geral definido apenas para as crianças que se encontram no 3.º ano de escolaridade - **desenvolver competências de ortografia** -, não se possuem dados suficientes com vista à avaliação do mesmo. Aquando da definição do PTT, planearam-se atividades, como o “ditado acertado (no qual se forneciam várias palavras às crianças, para que estas as lessem e memorizassem, e, posteriormente, as escrevessem apelando à sua memória visual) e a concretização de exercícios de ortografia (Anexo AP). Porém, apenas foi possível concretizar um exercício de ortografia, não sendo, de todo, possível realizar o “ditado acertado”. Assim, considera-se que os dados de uma atividade não possibilitam a avaliação fidedigna este objetivo geral, dado que não existem dados a comparar.

Por fim, foi, ainda, traçado um objetivo geral destinado apenas aos alunos de 4.º ano - **desenvolver competências do Conhecimento Explícito da Língua**. Com o intuito de proceder à sua avaliação, foram analisadas as grelhas de observação relativas às atividades de CEL (Anexo AQ) e, posteriormente, elaborados gráficos a partir de cada grelha (Anexo AR), de forma a compará-los com a avaliação diagnóstica efetuada no período de intervenção.

Posto isto, constata-se que, no que respeita ao indicador *identifica adjetivos*, se registou uma melhoria significativa, na medida em que as crianças avaliadas com 5 aumentaram de 21% para 44%, não havendo nenhuma avaliada com 2; no indicador *identifica o grau dos adjetivos* as crianças avaliadas com 2 diminuíram significativamente (de 37% para 6%), registando-se crianças (19%) avaliadas com 5, contrariamente à avaliação anterior, na qual nenhuma criança obteve este grau de avaliação.

Através dos gráficos, constata-se que, quer na avaliação anterior, quer na posterior, as crianças não tinham dificuldades em distinguir o discurso direto do discurso indireto. Porém, apresentavam algumas dificuldades em identificar as marcas do discurso direto no plano escrito. Assim, no que a este indicador diz respeito, verifica-se uma diminuição significativa da percentagem de crianças avaliadas com 2, passando de 37% para 0%, passando a haver 13% de crianças avaliadas com 5. Também existem melhorias significativas no que à identificação do predicado diz respeito. As crianças avaliadas com 3 diminuíram drasticamente, registando-se 63% de crianças com 4 na sua avaliação e 37% com 5.

Terminada a análise dos gráficos e grelhas de avaliação, é possível aferir que foram potencializadas situações que conduziram ao desenvolvimento e alcance dos objetivos traçados, persistindo uma preocupação em diversificar as estratégias de ensino, apesar de se procurar ir ao encontro das estratégias utilizadas pela orientadora cooperante.

Desta forma, proporcionaram-se momentos de partilha de ideias, discussão de resultados, apoio individual, situações de escrita, de pesquisa e de questionamento, conduzindo a conclusões por parte dos alunos, através de atividades práticas e lúdicas.

Porém, importa destacar que, no PTT, foram definidas estratégias/atividades que não foram possíveis de realizar, devido ao tipo trabalho privilegiado pela professora cooperante (Anexo T). Exemplo deste facto era a realização de um jogo no Tempo de Estudo Autónomo (Anexo AS), no qual as crianças revesses conteúdos de uma forma lúdica, estimulante e interessante. Contudo, devido às razões já enunciadas, esta atividade, bem como outras, não foi possível de concretizar.

Por último, considera-se que se atenderam às necessidades dos alunos, uma vez que a avaliação do cumprimento dos objetivos gerais do PTT apresenta, no geral, um balanço positivo.

## **6. TEMA EM ESTUDO**

### **6.1. Apresentação do tema em estudo**

Aquando da concretização das práticas de ensino e aprendizagem que tiveram lugar ao longo do processo de formação de docência, foram inúmeros os episódios experienciados nos quais se constatou que a intenção de um professor ao solicitar a realização de TPC nem sempre é interpretada, do mesmo modo, pelos alunos e pelas suas famílias.

Os “ruídos” que muitas vezes emergem associados a esta metodologia de trabalho conduziram a uma reflexão sobre as funções dos TPC e, também, sobre o modo como estes poderão ser implementados. Contudo, reconhece-se que o impulsionador para esta reflexão pode ser encontrado nas representações que existem sobre os TPC, por parte dos diferentes intervenientes neste processo: professores, alunos e famílias. Daqui resulta a problemática que orienta este breve estudo, a saber, identificar e analisar as representações da comunidade educativa (professor, alunos e pais) sobre as funções do TPC e o modo como influenciam as formas de que se reveste a implementação desta metodologia.

Assim, procurou-se compreender de que forma o recurso a esta metodologia é considerado, pelos diferentes intervenientes, positivo para o processo de ensino e aprendizagem; quais as suas implicações diretas e indiretas para com os alunos; qual a finalidade dos TPC que cada elemento identifica, bem como as suas representações face aos TPC enquanto metodologia que proporciona o trabalho autónomo.

Embora o TPC seja uma metodologia que, inicialmente, se pode considerar como respeitante apenas ao professor e seus alunos, é necessário compreender que a sua implicação transcende a sala de aula. Tal como o nome nos indica, o TPC é uma metodologia a desenvolver fora do tempo letivo, pelo que se estende ao tempo vivenciado pelos alunos e respetivas famílias. É igualmente importante não ignorar o papel do órgão de gestão, na medida em que este pode – e deve – assumir uma posição face ao TPC. Neste sentido, a questão que se impõe é a de saber se existem orientações emanadas pelo órgão de gestão em relação aos TPC e, em caso afirmativo, identificá-las e analisá-las, de forma a compreender até que ponto a sua representação é concordante com o que é posto em prática pelo professor.

Com o intuito de analisar as representações dos elementos da comunidade educativa e dar resposta às questões enunciadas, efetuou-se um estudo no qual se elaboraram questões com vista a esclarecer em que medida as representações que os elementos de uma mesma comunidade educativa têm face ao TPC são, ou não, convergentes. Assim, para esta análise, foram tidas em conta as representações do órgão de gestão de uma escola, de uma docente que leciona na mesma, dos alunos que constituem a turma e dos respetivos pais e/ou encarregados de educação.

## **6.2. Problemática e objetivos do estudo**

Embora a Educação em Portugal tenha atravessado diferentes fases e momentos, o Trabalho Para Casa é uma metodologia que tem vindo a permanecer nas escolas portuguesas, de forma recorrente e envolvida em alguma polémica. Mas qual a visão e representação que cada elemento da comunidade educativa tem face a esta metodologia? Será o TPC uma fonte de aprendizagem ou um peso nos ombros da família? Quais as considerações que o órgão de gestão de uma escola tem face a esta metodologia e de que forma se articula com a representação dos docentes? Em que medida a interpretação que os alunos fazem do TPC é semelhante à dos Encarregados de Educação? Estas questões circunscrevem a problemática central deste estudo, a qual assenta nas representações da comunidade educativa sobre as funções do TPC e a forma de implementar esta metodologia.

Partindo da problemática definida, com o presente estudo pretende-se identificar as representações de diferentes elementos da comunidade educativa face aos TPC e compreender de que forma estas se articulam e relacionam entre si.

## **6.4. Fundamentação do tema em estudo**

### **6.4.1. Escola: Comunidade Educativa**

Nas últimas décadas, muitos são os autores que têm vindo a sublinhar a importância da interação entre os diferentes agentes da comunidade educativa. Para compreender de que forma os diferentes elementos se relacionam entre si, é necessário, primeiramente, compreender o que se entende por comunidade educativa.

Alves e Varela (2012) consideram comunidade educativa como um conjunto de pessoas e instituições, nos quais se destacam os professores, os alunos, os pais, os

encarregados de educação e o órgão de gestão responsável pela escola. Os autores defendem, ainda, que, como elementos de uma mesma comunidade educativa, estes se devem relacionar e interagir entre si com vista ao mesmo fim, sendo que diversos autores apontam esse fim como o sucesso escolar dos alunos.

Para Alves-Pinto (1995), a escola deve ser encarada como um sistema de trocas sociais, no qual todos os intervenientes se integram e “a usam nas suas estratégias diversificadas. Todos participam numa rede de interações complexas. Todos participam na produção da sua realidade social” (p. 146). O autor considera, ainda, que a escola se constitui como um quadro de ação para todos os que com ela se relacionam. A mesma perspetiva é defendida por Jesus e Neves (2004), que consideram que “a escola, o aluno e a família têm de ser vistos como sistemas abertos sendo que, as trocas entre si e o sucesso das mesmas dependem irremediavelmente da relação dinâmica que estabelecem” (p. 21).

Como se depreende, um sistema que subsiste pelas relações estabelecidas entre os seus elementos é marcado pelas diferentes posições que cada um assume, sendo que as “diferenças de papéis têm de ser respeitadas e as intervenções de cada um dos subsistemas devem ser complementares” (Jesus & Neves, 2004, p. 25). Uma vez que “os vários actores . . . (escola, família, alunos) têm posições diferentes face à mesma realidade, na medida em que também têm representações e expectativas diferentes” (Jesus & Neves, 2004, p. 41), por vezes a conjugação entre as diferentes posições dificulta-se. Como tal, é necessário estabelecer uma relação que privilegie o diálogo e na qual se considere cada ponto de vista de forma a conjugá-los de forma justa e coerente para todos os elementos da comunidade. Desta forma, “quaisquer que sejam as funções de cada um dos sistemas, a relação entre a escola e a família é sempre inevitável, mas mais do que isso, é sempre desejável” (Jesus & Neves, 2004, p. 43), dado que apresentam pontos de vista distintos mas igualmente essenciais.

É, portanto, consensual entre os autores, que se deve considerar a comunidade educativa como um sistema assente nas relações estabelecidas entre os seus diferentes elementos e que, como qualquer sistema que se constitua por diferentes elementos, são várias e distintas as posições dos seus elementos. Assim, cabe aos elementos que constituem a comunidade educativa, estabelecer uma relação que privilegie a comunicação e que tenha em comum o mesmo fim, assente no interesse dos alunos.

#### 6.4.2. Trabalhos Para Casa no Ensino e Aprendizagem

Por muitas mudanças que se verifiquem no sistema educativo, os TPC têm vindo a permanecer nas escolas portuguesas, pelo que são vários os autores que têm vindo a desenvolver trabalhos de investigação no sentido de os definir e compreender o seu propósito e consequências.

Na perspetiva de Cooper (2001, citado por Silva, 2009), os TPC dizem respeito a um conjunto de “tarefas prescritas aos alunos pelos professores da escola que é suposto serem realizadas fora do horário escolar” (p. 8). O mesmo autor refere, ainda, que a sua realização se divide em três etapas: uma primeira que se baseia na prescrição do trabalho, a segunda que consiste na sua realização e a terceira que corresponde à correção e respetivo feedback do professor. Na mesma ótica, Pires (2012) cita Pedro et al (2002), referindo-se aos TPC como “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (p. 2). Completando esta perspetiva, Silva (2009) sublinha o facto de o TPC “providenciar oportunidades adicionais de aprendizagem fora da escola” (p. 9).

Rosário et al (2005), Antunes (2012), Pestana (2013) referem-se ao **TPC** como uma estratégia, Henriques (2006), Perrenoud (1995) endereçam-no como uma rotina e Cooper (2001), Schunk e Zimmerman (1994) consideram o Trabalho Para Casa como uma metodologia. Dado que a classe docente recorre ao TPC como uma forma de atribuir aos alunos trabalho a realizar autonomamente, e com vista a objetivos específicos, considerou-se que a referência mais apropriada é a que indica o TPC como uma metodologia, pelo que, no presente estudo, o TPC será encarado como tal.

Perrenoud (1995) refere que os Trabalhos Para Casa, “como o nome indica, em princípio fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem directamente o trabalho feito na escola” (p. 66).

No que respeita à perspetiva dos alunos, o Trabalho Para Casa nem sempre é encarado numa perspetiva positiva. Segundo Araújo (2009), são várias as crianças que atribuem à sigla TPC outros significados, brincando com esta e definindo-a como: “Trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear...” (p. 30).

No que concerne à **finalidade dos TPC**, Silva (2009) sublinha o facto de os TPC assumirem uma função reguladora das aprendizagens dos alunos e de contribuírem para o seu aproveitamento. Ribeiro, Costa e Cruz (s. d.) são da mesma opinião, referindo que o TPC pode desempenhar uma função autorreguladora, na medida em que “são os alunos que se tornam responsáveis por regular o seu próprio comportamento (por vezes com apoio dos pais)” (p. 794).

Para Marujo, Neto e Preloiro (2002), a principal finalidade dos TPC prende-se com o facto “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p. 113).

Antunes (2012) apresenta uma visão discordante, apoiando-se em estudos que demonstram que, nos primeiros anos de escolaridade, os TPC têm pouco impacto no que respeita ao aproveitamento escolar, enquanto, nos anos posteriores, os TPC revelam uma influência positiva no que concerne ao sucesso escolar.

São vários os autores que salientam a **relação estabelecida entre os vários agentes da comunidade educativa** por intermédio dos TPC. Nesse sentido, Meirieu (1998) defende que os TPC podem proporcionar aos pais uma forma de estes manifestarem o seu interesse e preocupação pelo trabalho que os filhos desenvolvem na escola. Contudo, Pires (2012) enuncia o facto de a realização dos TPC, na grande maioria dos casos, se traduzir num peso para as famílias, limitando o tempo livre das crianças. Para que tal não se verifique, e para que as famílias completem o trabalho delineado em sala de aula, Villas-Boas (2000) considera que é necessário que se forneçam as instruções necessárias aos familiares, para que estes compreendam de que forma podem auxiliar as crianças na realização dos TPC, não se devendo pressupor que os familiares possuem toda a informação e instruções necessárias ao acompanhamento das crianças. Cooper, Lindsay e Nye (2000) apresentam uma visão semelhante, alertando para a importância do papel do professor no sentido de garantir as habilitações e recursos necessários às famílias, no sentido de proporcionar o apoio adequado à realização dos TPC.

Perrenoud (1995) considera que esta metodologia não deve ter como principal função dar conhecimento às famílias do trabalho que é realizado na escola, tal como não se devem atribuir responsabilidades às famílias na realização de tarefas escolares, em casa. O autor considera que os pais não devem assumir um papel de controlo, manutenção e patrulhamento junto dos seus filhos, no que respeita aos TPC,

dado que esta metodologia se trata de uma extensão da escola, pelo que apenas diz respeito aos alunos e respetivos professores.

Na perspetiva de Montandon (2001), os TPC desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser determinado pelos professores, pais e alunos, de forma conjunta. No entanto, e como Pires (2012) havia afirmado, Montandon (2001) realça o facto de esta metodologia poder se tornar numa punição para os alunos e suas famílias e num alívio para a classe docente, na medida em que as famílias devem, em casa, dar continuidade ao trabalho realizado na escola. Neste sentido, Montandon (2001) conclui que “é preciso “ensinar” onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras “lições”” (p. 83).

Assim, deve considerar-se os TPC como uma metodologia que tem início na sala de aula, mas se estende além dela. Desta forma, pretende-se que as famílias intervenham no sentido de completar o trabalho realizado na escola, envolvendo-se, assim, no processo de ensino e aprendizagem, devendo, para tal, ser fornecidas as informações e instruções necessárias ao desenvolvimento de um trabalho significativo para o aluno.

#### **6.4.3. Resultados de estudos recentes em Portugal**

Tal como enunciado anteriormente, são vários os estudos que se têm realizado nos últimos anos, com vários objetivos, entre os quais o intuito de compreender as visões de EE e alunos sobre os TPC.

Pires (2012) efetuou um estudo com o objetivo de identificar e compreender o impacto desta metodologia em alunos do 1.º CEB. Neste sentido, a autora procedeu a uma investigação qualitativa, para a qual inquiriu alunos e encarregados de educação e procedeu à análise das produções dos alunos e aos instrumentos de regulação utilizados pelos docentes. Através da sua investigação, verificou que:

- 74% dos alunos indicou realizar os TPC com ajuda, sendo esta providenciada sobretudo pelos pais;
- 60% dos EE concorda totalmente com o facto de os TPC contribuírem para a aprendizagem dos alunos;
- de forma geral, os alunos consideram os TPC como uma forma de os auxiliar na aprendizagem dos conteúdos;
- os TPC são enviados todos os dias;

- os TPC incidem mais na área da Matemática e do Português;
- 36% dos alunos revela que os TPC de que mais gosta estão relacionados com cálculos;
- os alunos revelam bastante interesse em realizar diferentes tipos de TPC, sobretudo trabalhos de grupo e ilustrações de textos;
- 99% dos alunos indica ter tempo para realizar outras atividades, após a elaboração dos TPC;
- 94% dos EE considera que os TPC não interferem no tempo livre das crianças.

Pires (2013) realizou, igualmente, uma investigação sobre os TPC no 1.º CEB, com vista a identificar as estratégias de autorregulação utilizadas pelos alunos aquando da realização dos TPC. A autora realizou uma investigação qualitativa, para a qual mobilizou a aplicação de questionários e concretizou entrevistas. A partir do seu estudo, a autora constatou que:

- 80% dos alunos realiza os TPC com a ajuda dos pais;
- 50% dos alunos considera que os TPC promovem a aprendizagem;
- 35% dos EE considera que os TPC possibilitam a consolidação de conteúdos;
- os TPC são solicitados três dias por semana;
- os TPC solicitados incidem sobretudo na área da Matemática e do Português;
- 89% dos EE consideram que a quantidade de TPC solicitada é adequada;
- 91% dos alunos afirma ter tempo para a realização de outras atividades, após a elaboração dos TPC;
- 73% dos EE que os alunos dispõem de tempo para a concretização de outras atividades, após a elaboração dos TPC.

Dos resultados destes estudos conclui-se que a maioria dos EE e dos próprios alunos inquiridos considera que os TPC têm um importante contributo para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, conclui-se que, quer os alunos, quer os encarregados de educação consideram que os TPC não interferem com o tempo extracurricular dos alunos. Mais se acrescenta, o facto de, em ambos os estudos, se verificar que os TPC incidem sobretudo na área da Matemática e do Português. Constata-se, ainda, através das referidas investigações, que a maioria dos alunos concretiza os TPC com auxílio, sendo esta ajuda maioritariamente prestada pelos pais.

## 7. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Com vista a recolher os dados necessários à análise e compreensão das representações de cada elemento educativo face aos TPC, foi, primeiramente, necessário definir qual a metodologia a adotar. Segundo Fortin (1999) é nesta fase que “o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação . . . define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados” (p. 40).

Dado o objeto de estudo em questão, e tendo em conta os autores consultados nesse sentido, considerou-se pertinente efetuar um estudo de caso, de natureza qualitativa, com recurso técnicas quantitativas como questionários e entrevistas. Segundo Hortas, Campos, Martins, Cruz e Vohlgemuth (2013), “um investigador não é obrigado a optar pela utilização em exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos, podendo, e caso a investigação o exija, optar por combinar esses métodos” (p. 14).

Para Bell (1997), um estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (p.22).

Antunes (2012) cita Pinto (1990), referindo que o estudo de caso é um método de investigação qualitativa baseado na observação que visa a descrição precisa de um dado caso em observação.

Na concretização do presente estudo, participaram 40 indivíduos, dos quais 16 eram alunos de um 4.º ano de escolaridade, 3 eram alunos do 3.º ano de escolaridade, 19 correspondiam ao Encarregado de Educação de cada aluno, um diz respeito à docente da turma dos alunos inquiridos e outro refere-se à coordenadora do 1.º CEB.

Antes de se dar início ao estudo, enviou-se, por intermédio dos alunos, uma informação aos EE sobre o decorrer da investigação, pedindo-se a sua colaboração para a concretização da mesma (Anexo AT).

Inicialmente, traçaram-se objetivos que se pretendem ver alcançados e esclarecidos com o presente estudo, e partindo destes, definiram-se as questões a traçar para cada um dos elementos da comunidade educativa participantes no estudo (alunos, EE, coordenadora de 1.º CEB e docente titular de turma). Para isso, procurou-

se definir as questões para que, embora com formulações distintas, permitissem alcançar respostas que pudessem ser equiparadas entre si, de forma a dar resposta ao objetivo comum a todas elas (Anexo AU).

Para recolher os primeiros dados, recorreu-se à aplicação de dois questionários: um dirigido aos alunos e outro aos encarregados de educação. Coutinho (2013) refere que “a construção de um questionário . . . deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (p.140).

Os questionários incluíam questões dicotómicas de sim e não, questões abertas e de múltipla escolha (Anexos AV e AW). Contudo, os questionários aplicados a alunos e encarregados de educação foram distintos, não só no que concerne ao tipo de discurso adotado, mas também porque a tipologia de questões era distinta, embora concorrendo para o mesmo objetivo.

O conjunto de questionários aplicados a alunos e EE baseou-se nos questionários do estudo conduzido por Pires (2012), sobre a mesma temática, tendo-se efetuado alterações que se consideraram pertinentes, dado o contexto em que foram aplicados.

Para o preenchimento dos questionários, foram disponibilizados aos alunos cerca de 20 minutos, tendo-se intervindo apenas quando se verificou que alguns dos alunos não compreendiam o que lhes fora questionado, em algumas das perguntas apresentadas. Os questionários destinados aos EE foram preenchidos fora do espaço escolar, tendo sido entregues e recolhidos pelos respetivos educandos.

Posteriormente, planificaram-se e conduziram-se entrevistas semiestruturadas à docente e coordenadora de 1.º CEB, para as quais se traçaram objetivos a partir dos quais se definiram as questões a colocar (Anexos AX e AY). “Tal como o questionário, a entrevista visa a obtenção de informação através de questões que . . . podem ser abertas, fechadas ou uma mistura de ambas” (Coutinho, 2013, p.141).

Segundo Silverman (2000) citado por Coutinho (2013),

as entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados . . . possibilitando . . . a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (p. 141).

No que respeita à estrutura da entrevista, optou-se por uma entrevista semiestruturada. Para Manzini (s.d.), a entrevista semiestruturada centra-se num assunto sobre o qual traçamos as principais questões, completando-as com outras questões decorrentes do momento em que se realiza a entrevista.

Para o sucesso das entrevistas, atentou-se em aspetos que permitissem a recolha dos dados necessários à concretização do presente estudo, sendo estes aspetos baseados nas instruções disponibilizadas por Quivy e Campenhoudt (2013). Como tal, procurou-se não exagerar no número de perguntas, limitando-as ao tema em estudo e relacionando-as com os objetivos traçados. Além disso, adotou-se um discurso que permitiu a formulação das intervenções de forma explícita e aberta, evitando um tom demasiado preciso e autoritário que se pudesse traduzir em eventuais constrangimentos e, por consequência, condicionasse o sucesso da entrevista.

De forma a mobilizar um maior número de dados e, consequentemente, tornar o estudo mais rico, solicitou-se, ainda, aos alunos, a redação de uma frase, de forma totalmente anónima, sobre os TPC. Assim, pretendia-se completar os dados recolhidos por intermédio de questionários, de modo mais informal, numa situação em que os alunos não se sentissem condicionados em termos de respostas.

Após a recolha de todos os dados, procedeu-se à organização e respetivo tratamento dos mesmos. Para o tratamento dos questionários, recorreu-se ao programa Excel™ da Microsoft Office™, a partir do qual se procedeu à organização dos dados em gráficos e posterior análise dos mesmos.

No que respeita às entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas e, de seguida, à respetiva análise de conteúdo, organizando a informação de forma coerente (Anexo AZ e BA). O mesmo aconteceu relativamente às frases redigidas pelos alunos, sobre os TPC (Anexo BB).

## **8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO**

### **8.1. Política de regulamentação dos TPC**

Com vista a compreender qual a política de regulamentação que a escola adota face aos TPC, questionou-se a coordenadora de 1.º CEB que revelou a inexistência de uma política de regulamentação. Contudo, refere que, no início de cada ano letivo, são dadas indicações ao corpo docente no sentido de se estabelecer se o número de TPC deve aumentar ou diminuir, tendo em conta as opiniões proferidas pelos familiares dos alunos, no fim do ano letivo anterior.

### **8.2. Finalidades dos TPC**

Quer para a coordenadora inquirida, quer para a docente titular de turma, as finalidades dos TPC não se relacionam apenas com os alunos, transpondo-se até ao plano familiar.

No que respeita às finalidades para os alunos, ambas concordam que esta metodologia está inteiramente associada à consolidação das aprendizagens das crianças. A docente realça, ainda, a importância dos TPC no sentido de responsabilizar os alunos. Para a professora, o facto de os TPC serem enviados apenas uma vez por semana, implica que os alunos tenham que gerir o seu tempo. Segundo a mesma, “o objetivo é que eles consigam gerir meia hora ou quarenta e cinco minutos diários de estudo, para adquirirem hábitos de estudo e para ganharem responsabilidade e autonomia, acima de tudo”.

Relativamente à finalidade do TPC para as famílias, ambas as inquiridas referem que esta metodologia proporciona aos encarregados de educação estar a par das aprendizagens dos seus educandos e do trabalho que realizam na escola.

No que respeita à visão dos alunos face às finalidades dos TPC, quando questionados sobre a possibilidade de os TPC os auxiliarem na sua aprendizagem, todos os alunos consideraram que sim, explicitando que assumem esta metodologia como um método de estudo, de aprendizagem e uma forma de os auxiliar a colmatar as suas dificuldades (Anexo BC).

Por seu lado, 95% dos EE inquiridos considera que os TPC contribuem positivamente para a aprendizagem dos alunos, sendo que a maioria os encara como

um método de estudo. Os 5% que consideram que os TPC não contribuem de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem, esclarecem que consideram que os alunos passam demasiado tempo na escola e necessitam de usufruir do tempo em família (Anexo BC).

No que concerne ao propósito associado aos TPC, os Encarregados de Educação e os alunos consideram que esta metodologia tem como principal propósito auxiliar os alunos na sua aprendizagem e no seu estudo. Cerca de metade dos EE e alunos inquiridos referem, ainda, que os TPC potenciam o desenvolvimento da capacidade autónoma dos alunos (Anexo BC).

Constata-se, portanto, que todos os elementos da comunidade educativa inquiridos consideram que os TPC têm como principais finalidades auxiliar os alunos nas suas aprendizagens, responsabilizar e desenvolver a autonomia nas crianças. Estes dados são concordantes com os apresentados por Dantas (2014), Simões (2006), Pires (2012), Pires (2013) e Meirieu (1998).

### **8.3. Características dos Trabalhos Para Casa**

#### **8.3.1. Frequência dos TPC**

No contexto em que o presente estudo se desenvolveu, e tal como já fora referido, a solicitação da realização dos TPC é feita uma vez por semana, cabendo aos alunos gerir o seu tempo durante a semana de forma a executá-los. Neste sentido, ambas as professoras consideram ser esta a melhor opção, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de autonomia e progressiva responsabilização dos alunos. Sobre a planificação semanal dos TPC, a coordenadora inquirida refere, ainda, que “o ideal seria fazer um pouco todos os dias para ir sistematizando, mas, hoje em dia, isso nem sempre é possível. Para mim esta seria a melhor gestão e permite incutir hábitos de autonomia”.

Dada a planificação semanal dos TPC, 63% dos alunos refere que os realizam diariamente, 26% indica que os realizam no menor número de dias possíveis e os restantes 11% fá-los no fim-de-semana (Anexo BD).

Quando inquiridos sobre a quantidade de TPC que lhes é solicitada, 89% dos alunos consideram que a professora deveria aumentar o número de TPC enviados (Anexo BD).

Os EE, de forma geral, e a partir das respostas dadas, estão a par da planificação semanal dos TPC, referindo que os alunos levam TPC para casa uma vez por semana, tal como a docente havia referido (Anexo BD). Considera-se que os EE que referiram que os TPC são solicitados 3 ou 5 vezes por semana, interpretaram a questão como sendo referente ao número de dias em que o seu educando os elabora.

Alguns EE (32%) referem, ainda, que consideram que a forma como os TPC são planificados pela docente permite uma boa gestão do tempo, por parte das crianças (Anexo BD).

Desta forma, verificou-se que a planificação semanal de TPC é bem recebida pelos inquiridos, sendo comum a todos a opinião de que, desta forma, é proporcionada uma gestão mais apropriada do tempo dos alunos.

### **8.3.2. Tipo de trabalho**

A docente inquirida refere que o tipo de trabalho que solicita com maior frequência diz respeito às áreas de Português e Matemática. No âmbito do Português, solicita, sobretudo, a escrita de textos, que considera ser importante dado que “quem escreve, escreve sempre melhor e era uma forma de os alunos se sentirem impelidos a escreverem todas as semanas”. Na área da Matemática, a docente privilegia a resolução de algoritmos, “para quando fossem confrontados com uma resolução de problema, em que eles tivessem que utilizar os algoritmos para os resolver, o algoritmo não fosse impedimento, mas sim que, eventualmente, a única questão fosse a de pensar qual seria a melhor estratégia”. Estes dados são concordantes com os apresentados por Pires (2012) e Pires (2013).

Na opinião da coordenadora de 1.º CEB, o tipo de trabalho solicitado, independentemente da área sobre a qual se debruça, deve proporcionar, sobretudo, a aplicação e sistematização de conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, considera importante fazer-se uma distinção entre TPC obrigatórios e TPC facultativos. Neste sentido, refere que esta distinção “implica que pelo menos aqueles que têm pouco apoio se sintam na obrigação de os fazer. Mas depois indicar também exercícios opcionais para quem quiser fazer”.

No que respeita à tipologia dos TPC, os alunos inquiridos referem que os TPC solicitados se baseiam, sobretudo, em exercícios do manual, exercícios de treino e leituras, sendo estes os mais apreciados, além dos trabalhos de grupo a realizar fora

do tempo letivo. Para os alunos, este tipo de TPC está relacionado com as suas dificuldades e é o que proporciona maior aprendizagem, razões pelas quais são as mais apreciadas.

Ainda relativamente aos alunos, 74% refere que gostava de realizar TPC de outra natureza, indicando a resolução de exercícios no âmbito da matemática, a realização de exercícios de gramática e ortografia, a concretização de trabalhos de grupo e de projeto e a elaboração de atividades no âmbito da expressão plástica. Os restantes alunos consideram que a tipologia atual de TPC é adequada e suficiente e que a realização de TPC de outro tipo se poderia traduzir numa sobrecarga de trabalho (Anexo BE).

Os EE consideram que a tipologia de TPC solicitada se adequa aos conteúdos trabalhados, é apropriada e é diversificada, permitindo uma revisão dos conteúdos (Anexo BE).

Embora os EE e alunos compreendam a razão pelas quais a docente privilegia determinados tipos de TPC, a maioria dos alunos revela interesse em realizar TPC diferentes dos atuais. Este dado pode, em parte, revelar-nos uma falha de comunicação entre docente e alunos, em que a professora não tem totalmente em conta a opinião dos alunos no que se refere ao tipo de TPC.

No que respeita ao consenso entre as visões da coordenadora e da docente titular de turma, embora a primeira refira que considera importante diferenciar o TPC no que respeita à sua obrigatoriedade, a docente titular opta por referir aos alunos e respetivos EE que nenhum TPC é obrigatório, dado que se concretiza fora da sala de aula sendo, por isso, da responsabilidade dos alunos e das suas famílias. Sobre a obrigatoriedade dos TPC, Miranda (2011) revela que, ainda que alguns dos alunos não gostem de realizar os TPC, aceitam a obrigatoriedade em cumprir as tarefas, de forma pacífica.

### **8.3.3. Planificação diferenciada dos TPC**

Na opinião da coordenadora de 1.º CEB, os TPC devem ser diferenciados entre os alunos, sendo que esta diferenciação deve ser feita em termos de conteúdo, ou por outro lado, adaptando a quantidade de TPC solicitado. A coordenadora refere, ainda, que “o ideal seria diferenciar o próprio TPC, mas nem sempre conseguimos fazer essa gestão”.

A docente inquirida referiu, durante a entrevista, que no início do presente ano letivo procedia a uma planificação diferenciada dos TPC, na qual diferenciava os TPC entre os alunos que realizam trabalhos correspondente a diferentes anos de escolaridade (3.º e 4.º). Além disso, diferenciava os TPC entre alunos do 4.º ano de escolaridade, que apresentam dificuldades mais significativas. Assim, estes alunos “levavam um TPC que era uma simplificação do TPC de 4.º ano, mas que estava faseado por etapas, para os ajudar”. A partir do 2.º período letivo, a docente interrompeu esta diferenciação, dado que sentiu que poderia acabar por prejudicar os referidos alunos, quando estes se deparassem com o Exame Nacional, dado que este não se encontra faseado, tal como o TPC inicialmente se encontrava. Contudo, a docente refere ter sentido que a diferenciação do TPC contribuiu de forma bastante positiva para os alunos.

Todos os alunos inquiridos expressaram o seu interesse na solicitação de TPC tendo em conta as suas dificuldades, justificando que tal prática permitiria colmatar as dificuldades e fragilidades, ajudaria a melhorar o seu desempenho e se traduziria num método de treino e esclarecimento de dúvidas (Anexo BF).

A maior parte dos EE (79%) concorda com a planificação diferenciada dos TPC, justificando que, dessa forma, permitir-se-ia aos alunos colmatar as suas dificuldades, trabalhando sobre elas. Os 21% dos EE que discorda com esta prática considera que a diferenciação apenas deve ser proporcionada no apoio individual ao aluno e que o trabalho não se deve debruçar apenas sobre as dificuldades dos alunos, de forma a não os saturar (Anexo BF).

Embora, de forma geral, os inquiridos realcem a importância da planificação diferenciada dos TPC, o que se constatou, no contexto em questão, é que tal não se verifica. A diferenciação de TPC remete-se exclusivamente à diferenciação de conteúdos entre os alunos que frequentam anos de escolaridade diferentes. Neste sentido, Gonçalves (citado por Rodrigues, 2013) refere que “os TPC poderiam ser de facto uma boa ferramenta. O problema é a tipificação generalizada que ainda se tem”, realçando, ainda, a importância em diferenciar o TPC na mesma turma.

#### **8.4. Papel dos Encarregados de Educação e famílias**

Ambas as professoras inquiridas realçam a importância que os EE e as famílias dos alunos devem assumir na vida escolar, em particular no que à realização

dos TPC diz respeito. Neste sentido, ambas referem a importância associada à realização de reuniões nas quais se procure estabelecer um diálogo entre escola e família no sentido de articular as diferentes visões.

Para a coordenadora, a principal função dos EE na elaboração dos TPC é a de proporcionar o momento, espaço e material necessários aos alunos. No que respeita à mobilização de conhecimentos, a professora refere que tal não é necessário, sendo que por vezes, a necessidade que os EE sentem em auxiliar os seus educandos pode, por vezes, prejudicá-los, se não possuírem os conhecimentos necessários a essa tarefa. Como tal, refere que “nem é preciso saberem nada”, não sendo essa a sua principal obrigação. A coordenadora realça, ainda, a importância do papel dos EE no sentido de comunicar à docente as dificuldades que verificou no seu educando.

A docente titular da turma afirma a sua preocupação, durante as reuniões, em questionar os EE sobre a sua opinião relativamente aos TPC, esclarecendo que são poucos aqueles que expressam a sua opinião. Neste sentido, a professora refere que “se me fossem dadas sugestões e opiniões, poderia tê-las em conta, mas isso não significa que fosse mudar tudo completamente, só porque os pais assim o entendiam”. Os poucos EE que expressam a sua opinião à docente sobre os TPC sublinharam o cansaço que verificaram nos alunos, “principalmente no final do segundo período, alguns pais referiram que sentiam que eles estavam a ficar muito cansados e eu concordei com eles, porque eu também senti o mesmo, mas era uma fase”.

Todos os alunos inquiridos referiram ter ajuda na realização dos TPC, sendo esta providenciada, maioritariamente, pelos pais (Anexo BG).

Alguns Encarregados de Educação (43%) referem que ajudam sempre o seu educando, no que concerne aos TPC e 47% refere que, quando o professor do educando não envia TPC, lhe indica algum trabalho para realizar em casa; 37% refere que o faz exponencialmente (Anexo BG).

Embora ambas as professoras refiram que auxiliar o educando na elaboração dos TPC não é uma obrigação e/ou função dos EE, apenas 26% dos EE indica não o fazer.

## **8.5. Influência dos TPC no tempo extracurricular dos alunos**

Para a coordenadora de 1.º CEB, a realização dos TPC não interfere ou condiciona o tempo extracurricular dos alunos, desde que estes e os seus EE

procedam a uma gestão correta do tempo. Se tal se verificar, a professora considera ser possível articular as diferentes ocupações dos alunos.

Na opinião da docente, a gestão do tempo dos alunos deve estar ao encargo não só das crianças, mas também dos seus EE. Neste sentido, a docente considera que, se a gestão for feita de forma correta, os TPC não condicionam outras ocupações das crianças.

A maioria dos alunos (84%) refere que, após a concretização dos TPC, ainda dispõe de tempo para a realização de outras atividades, enquanto 16% tem uma opinião contrária (Anexo BH).

No mesmo sentido, 58% dos EE considera que a realização dos TPC não condiciona o tempo extracurricular dos alunos, embora 42% considere que a referida metodologia interfere no tempo extracurricular das crianças (Anexo BH).

Assim, embora ambas as docentes considerem que os TPC não condicionam a vida extracurricular dos alunos, 16% das crianças e 42% dos EE consideram o contrário. Uma eventual justificação para estes dados pode estar relacionada com a gestão que é feita na elaboração dos TPC, e que ambas as docentes referiram, em que os pais pretendem que os filhos elaborem os TPC, planificados para uma semana, num dia. Desta forma, o tempo extracurricular dos alunos é condicionado e o objetivo dos TPC traçado pela docente é condicionado.

Os dados recolhidos são concordantes com os obtidos por Pires (2012).

## **8.6. Correção dos Trabalhos Para Casa**

Na opinião da coordenadora entrevistada, a correção ideal dos TPC seria a realizada individualmente, contudo considera que tal não é possível, dado o tempo que se possui. Como tal, procede-se à correção coletiva, que a coordenadora considera importante no sentido de permitir a identificação dos principais erros dos alunos. Contudo, a coordenadora refere que nos períodos de TEA, os professores se devem sentar com os alunos que apresentam maiores fragilidades, para corrigir o TPC com a criança e ajudá-la nas suas dificuldades.

A docente entrevistada referiu que no início do presente ano letivo privilegiou a correção individual dos TPC, optando “por corrigir em coletivo apenas as questões que, quando vejo o TPC, suscitaram maior erro em todos . . . para perceber

exatamente onde estão as dúvidas”. Os restantes exercícios são corrigidos em TEA, de forma individual. Para a docente, esta é a estratégia mais adequada.

Na opinião dos alunos, de forma geral, a estratégia adotada pela docente relativamente à correção dos TPC é adequada e positiva. No entanto, alguns dos alunos, referem que a correção coletiva deveria ser mais recorrente, enquanto outros referem que poderia ser efetuada de forma diferente.

Embora os elementos inquiridos considerem mais importante no processo de ensino e aprendizagem a correção individual dos TPC, as docentes apontam a falta de tempo como um fator que determina a correção coletiva. Considera-se que o facto de a correção ser efetuada coletivamente e alguns dos alunos indicarem que não concordam com esta opção, pode-se, a longo prazo, traduzir num desinteresse por parte dos alunos em elaborar os TPC.

## **8.7. Concepções sobre a perspetiva dos alunos relativamente aos TPC**

Para ambas as professoras inquiridas, os alunos, de forma geral, não gostam desta metodologia. Na opinião da coordenadora, os alunos desgostam dos TPC porque “estão fartos da escola” e, caso tal se revele prejudicial, considera que se deve proceder a uma adaptação da frequência na realização dos TPC, solicitando-os “semana sim, semana não”. Na opinião da docente titular de turma, a maioria dos alunos não gosta dos TPC, porque lhe ocupa o tempo extracurricular. Contudo, considera que os alunos têm consciência do papel e importância desta metodologia no processo de ensino e aprendizagem. A docente afirma, ainda, que considera que os alunos passam demasiado tempo do seu dia a realizar atividades semelhantes e que se baseia na audição e escrita, o que pode estar relacionado com o facto de os alunos desgostarem desta metodologia.

No entanto, 89% dos alunos indica que gosta de fazer os TPC sobretudo porque os auxilia na sua aprendizagem, mas também porque esclarecem as suas dúvidas, permitem melhorar o seu desempenho e são divertidos. Os 11% dos alunos que refere não gostar de realizar TPC, justifica a sua opinião referindo que são cansativos e não os permitem estar tempo suficiente com a família (Anexo BI).

Nas frases que redigiram sobre os TPC, os alunos associam esta metodologia, sobretudo, a aspetos positivos, destacando o apoio que estes proporcionam na

aprendizagem, bem como o seu interesse (Anexo BB). Os aspetos negativos mencionados pelos alunos relacionam-se com a dificuldade e quantidade excessivas.

Os EE têm uma visão um pouco diferente dos alunos, dado que 58% considera que o seu educando não gosta dos TPC, valor que não corresponde às respostas dadas pelos alunos inquiridos (Anexo BI).

Embora docentes e grande parte dos Encarregados de Educação considerem que os TPC são uma metodologia recebida negativamente por parte dos alunos, apenas 11% dos alunos tem essa opinião. Assim, considera-se que, quer as professoras, quer os EE, partem do princípio que os alunos estão cansados da vida escolar e que, por isso, não gostam dos TPC, contudo apenas uma pequena percentagem dos alunos não aprecia esta metodologia. Porém, é importante que se tenha em conta que os alunos, ao responder ao questionário, se tenham sentido na obrigação de dar uma resposta positiva. Contudo, na análise das afirmações dos alunos (Anexo BB), verificou-se uma atitude positiva dos alunos face aos TPC.

## 9. CONCLUSÕES FINAIS

Uma vez concluído o trabalho apresentado, é necessário refletir sobre toda a prática desenvolvida, realçando os aspetos positivos e os constrangimentos identificados.

A PES II, no contexto do 1.º CEB, permitiu o contacto com um modelo pedagógico com o qual nunca havia contacto, conhecendo apenas o que havia lido sobre o mesmo. O Movimento de Escola Moderna, ainda que não no seu ambiente “puro”, revelou-se um modelo pedagógico surpreendente. A motivação, autonomia e responsabilidade que grande parte dos alunos apresentou são algumas das razões que levam a crer que esta é a linha que pretendo seguir no meu futuro enquanto professora. Contudo, considero que há sempre adaptações que devem ser feitas, tendo em conta que cada grupo é diferente, pelo que se poderá adaptar de diferente forma a este modelo.

Embora encarado globalmente de forma positiva, o tipo de trabalho com o qual pude contactar apresenta, a meu ver, algumas fragilidades e que, futuramente, seria alvo de modificações da minha parte. Considero importante para os alunos a metodologia de projeto, dado que lhes permite uma aprendizagem mais ativa e significativa, contudo, não creio que a forma como foi adotada neste contexto, se traduza nos resultados que se poderia traduzir. Compreendo que o facto de se trabalhar a área do Estudo do Meio através desta metodologia permita, de certa forma, facilitar o trabalho da docente, na medida em que os vários conteúdos desta área disciplinar são trabalhados em simultâneo. Contudo, a escolha dos temas para os projetos é, a meu ver, demasiado limitada para os alunos, dado que têm que escolher o tema a partir de uma lista que lhes é facultada. Além disso, o facto de cada um trabalhar um diferente tema e a transmissão de conhecimentos aos colegas ser feita apenas por intermédio de uma apresentação oral e da resolução de uma ficha de trabalho, parece-me insuficiente. Penso que seria mais rico que, tal como Niza (1998) indica, se partisse de intervenções ou apresentações dos alunos e, depois, se conduzisse os alunos de forma a não se dispersarem do currículo previsto para o 1.º CEB. Além disso, esta estratégia é, na minha opinião, um excelente ponto de partida para a integração curricular das diferentes áreas disciplinares, algo que, neste contexto, não se verificou.

Também o contacto com uma metodologia de trabalho entre docentes baseada na cooperação e interajuda foi algo com o qual nunca havia contactado. De forma geral, considero esta metodologia bastante interessante, dado que diferentes visões possibilitam um trabalho mais rico. Contudo, penso que, por vezes, a vontade em planear e construir coletivamente incorria no erro de proporcionar a diferentes alunos, com diferentes características, as mesmas atividades e materiais.

O facto de a prática se ter desenvolvido no contexto do 4.º ano de escolaridade revelou-se, por vezes, num constrangimento, dado que a orientadora cooperante e os alunos se encontravam focados nos Exames Nacionais. Desta forma, o trabalho realizado foi condicionado, na medida em que se baseou na abordagem e revisão de conteúdos da área do Português e da Matemática. Contudo, todos os contextos devem ser encarados como potenciadores de aprendizagem, pelo que este constrangimento foi encarado como uma forma de compreender qual a forma adequada para desenvolver um trabalho de preparação para uma prova nacional. Além disso, permitiu o contacto com os alunos numa fase da sua vida escolar em que se encontram nervosos e ansiosos pela entrada num novo ciclo e, neste caso, numa nova escola.

Como se depreende, ao longo do contacto com diferentes contextos educativos, durante o percurso formativo, foram várias as estratégias e metodologias que tive a oportunidade de observar. Porém, uma das metodologias que foi comum a todos os contextos foram os Trabalhos Para Casa. Independentemente do contexto socioeducativo, esta é uma metodologia enraizada na cultura educativa portuguesa, pelo que é um interessante ponto de partida para uma investigação.

O facto de, no presente contexto educativo, a solicitação dos TPC ser feita apenas uma vez por semana, num contexto do MEM, acentuou a necessidade e curiosidade em estudar esta metodologia. Será que neste contexto as representações dos elementos da comunidade educativa serão diferentes? Estarão todos os elementos em acordo? Será que o facto de a docente se reger pelo MEM, influencia a visão dos alunos sobre os TPC? – Esta foram algumas das questões que inicialmente despoletaram o estudo que se apresentou.

Mas a intenção de estudar esta metodologia não se relacionou exclusivamente com o MEM. A necessidade de compreender de que forma as representações de diferentes elementos de uma mesma comunidade educativa se articulam e,

eventualmente, completar foi a principal prioridade na concretização deste estudo. Desta forma, verificou-se que, neste contexto em particular, há, da parte da coordenação e todo o corpo docente, uma enorme preocupação em compreender qual a visão dos EE face a diferentes metodologias do processo de ensino e aprendizagem. Como tal, estas metodologias vão, em alguns casos, sofrendo alterações e/ou adaptações, com vista a integrar as diferentes representações dos elementos da comunidade educativa. Esta parece, sobretudo, a receita para o sucesso – uma escola assente na comunicação e na qual se compreenda que uma comunidade educativa não se restringe a um grupo de alunos e a um corpo docente, mas sim, a alunos, professores e famílias.

Desta forma, considera-se que o presente contexto e o próprio estudo desenvolvido e apresentado contribuíram de forma bastante positiva para a minha formação pessoal e profissional, dado que pude ver em ação princípios pedagógicos que, até então, apenas tinha contactado nas páginas dos livros que marcaram o meu percurso formativo.

## REFERÊNCIAS

- Alves-Pinto, M. C. (1995) *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31–61.
- Antunes, C. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação PréEscolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Amadora: Primebooks.
- Arends R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Câmara Municipal de Odivelas (s.d.) *União das Freguesias de Pontinha e Famões*. Consultado a 11 de junho de 2015, em <http://www.cm-odivelas.pt/index.php/freguesias/100-uniao-das-freguesias-de-pontinha-e-famoes#caracterização>
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação – Género e Cidadania 1º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projeto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editores
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA

- Cooper, H. (2001) *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Sage Publications.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 464 – 487.
- Costa, J., Cabral, A.C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do Programa de Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa da Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dantas, A. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas e Práticas sobre a Realização dos Trabalhos Para Casa*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República I 13 (2008-01-18) 578
- Decreto-Lei nº 91/2013. Diário da República I 131 (2013-07-10) 4013
- Faure, G. & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Estampa
- Ficha da Unidade Curricular (2014) *Prática de Ensino Supervisionada II*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas, LDA

- Jesus, H. & Neves, A. (2004). *Relação escola-aluno-família. Educação intercultural – uma perspectiva sistémica*. Porto: ACIME
- Henriques, M. (2006). *Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. Interações*, pp. 220-243
- Hortas, M., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2013). *Projeto Interdisciplinar de Intervenção Profissional I - Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Manzini, E. J. (s.d.). *Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília: Departamento de Educação Especial.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa. Editorial Presença
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Miranda, G. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Moraes, C., & Varela, S. (2007). *Motivação do aluno no processo de ensino aprendizagem. Revista eletrónica de Educação*, 1-15.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Inovação*, 11, pp. 77-98.

- Novak, J. (2000). *Aprender, Criar e Utilizar o conhecimento*. Porto: Plátano.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*. Madrid: Ediciones Morata
- Pestana, C. (2013). *O Papel dos Trabalhos de Casa no Processo Ensino- Aprendizagem: Análise da Motivação para a Realização das Tarefas Extraescolares em dois Contextos de Ensino Diferenciados*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pires, A. (2013). *Os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico - a visão das crianças e dos pais*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Plano Curricular de Turma (2014).
- Ponte, J., Serrazina, M., Guimarães, H., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa da Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Projeto Educativo do Agrupamento (2014)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta

- Reis, C. (coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, I., Costa, M. & Cruz, J. (s.d.) *Atitudes face aos TPC – Diferenças em função do ano e do contexto*. Universidade do Minho: Departamento de Psicologia.
- Rodrigues, A. (2013). Repensar os TPC. *Pais & Filhos*. Consultado a 21 de junho em <http://www.paisefilhos.pt/index.php/familia/educacao/6114-repensar-os-tpc>
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L. Simões, F., Gonzalez- Pienda, J. (2005). *Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental*. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora
- Schunk, D. H., & Zimmerman, G. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale. Nova Jérсия: Erlbaum.
- Serrano, G., (2002). *Educação em Valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora Tasson
- Silva, R. (2009). *Etapas processuais dos trabalhos de casa e efeitos autorregulatórios na aprendizagem do inglês*. *Tese de doutoramento em educação*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A Casa Encantada.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças. Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais das Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Villas-Boas, M. (2000). *Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins  
Fonte

## **ANEXOS**

## Anexo A. Planta da sala de aula

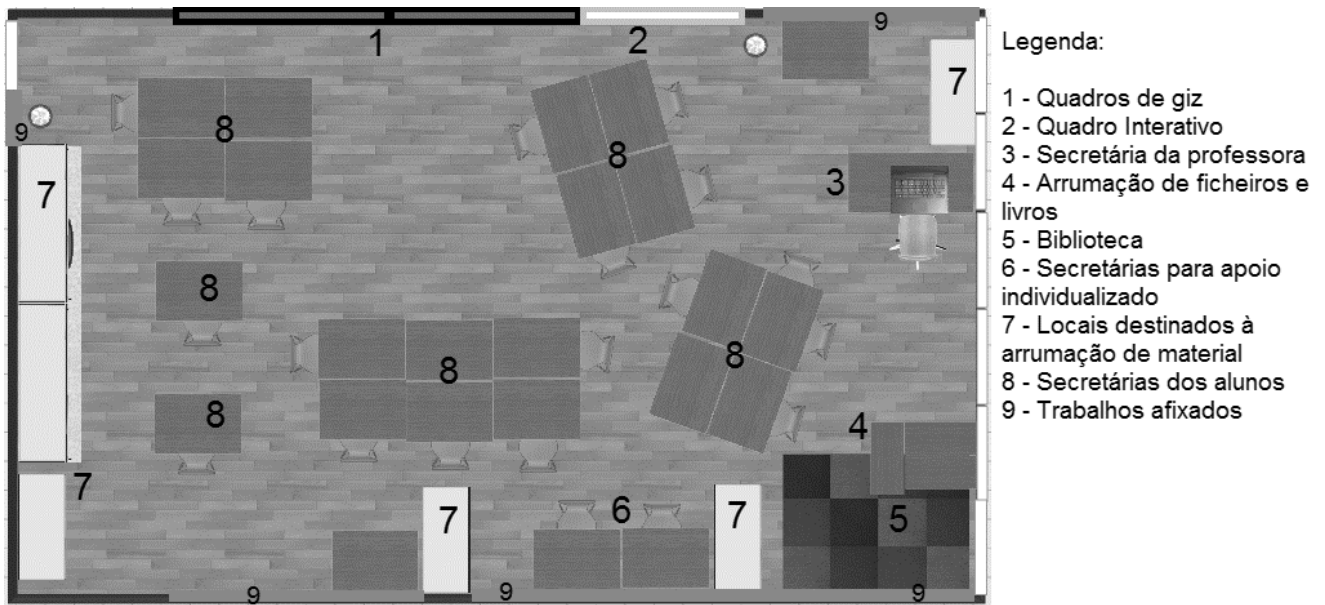


Figura A1. Planta da sala de aula.

## Anexo B. Materiais de Português e Matemática afixados

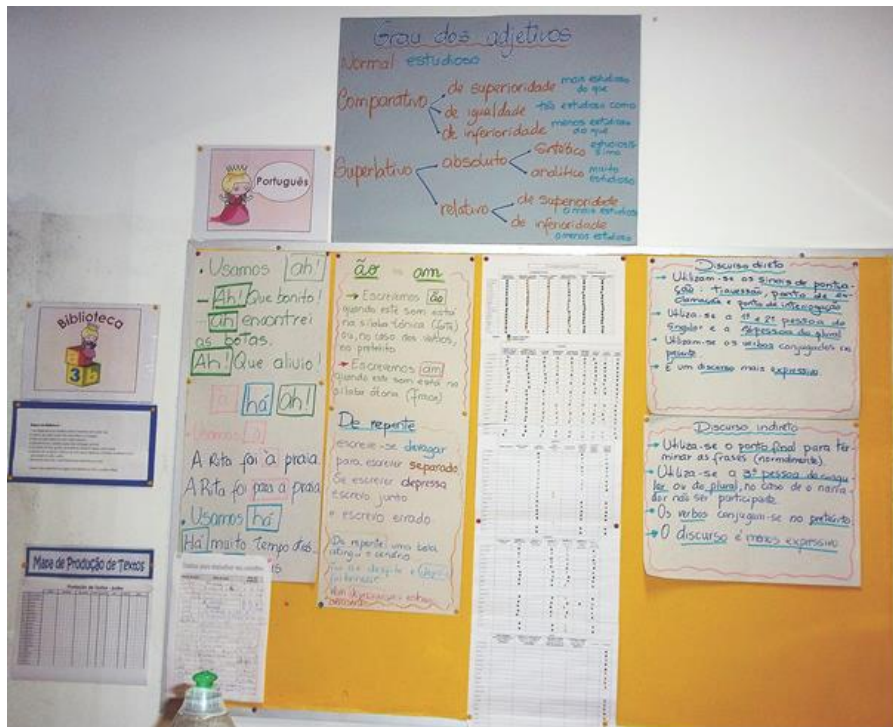


Figura A2. Materiais de Português afixados na sala de aula

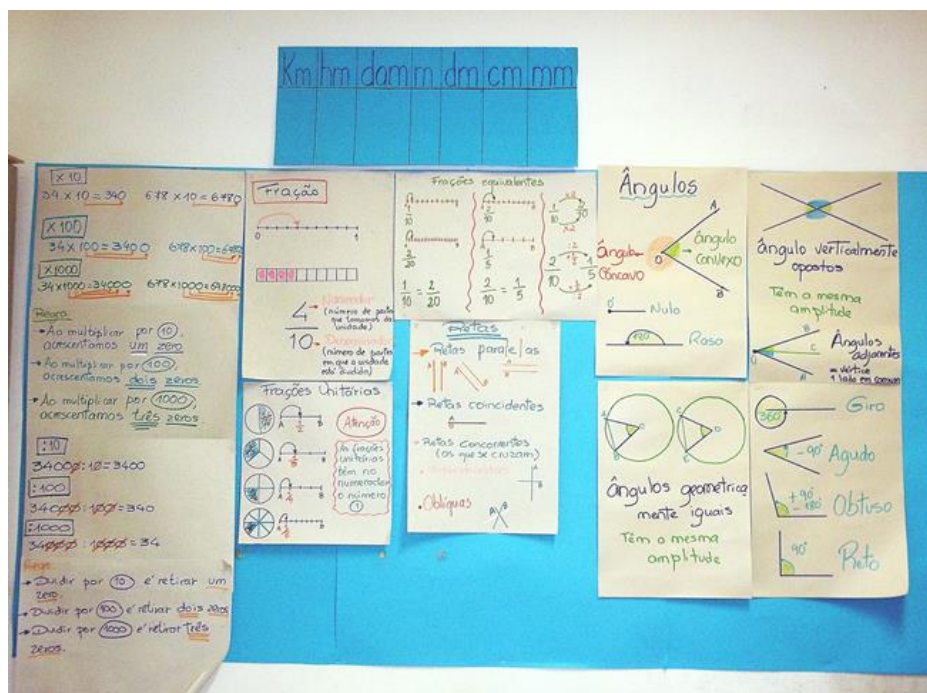


Figura A3. Materiais de Matemática afixados na sala de aula.

## Anexo C. Grelhas de avaliação de Português e Matemática afixadas na sala de aula



Figura A4. Grelha de avaliação de Matemática afixada.



Figura A5. Grelha de avaliação de Português afixada.



## Anexo E. Instrumentos de pilotagem afixados na sala de aula



Figura A7. Instrumentos de pilotagem afixados.

## Anexo F. Exemplos de Atas do Conselho de Cooperação

### Ata n.º 10

Aos 10 dias do mês de abril decidiu-se, em Conselho de Cooperação, que, a partir da próxima segunda-feira, o [ ] irá trocar de lugar com o [ ].


A turma comprometeu-se a:

1. não brincar com a comida;
2. tentar resolver os problemas pessoalmente, antes de se redigir no diário de turma;
3. não se mexer nos pertences dos outros, sem autorização;
4. respeitar os colegas que não querem ser tratados pela alcunha da Capoeira, fora da aula;
5. não chamar nomes aos colegas dos quais eles não gostem;
6. cumprir a seguinte regra: os alunos devem-se dirigir para a sala em fila e apenas após o Presidente e o Secretário. Caso estes estejam atrasados, os alunos devem chamá-los.

O [ ] esteve presente no Conselho e comprometeu-se a não chatear as alunas do 4.º e estas comprometeram-se a brincar mais com ele.

A [ ], o [ ], o [ ], a [ ], o [ ], a [ ], a [ ] e a [ ] comprometem-se a preparar algo para a Apresentação de Produções da próxima semana.

A turma aprovou uma nova regra para as regras da sala de aula: Na hora do lanche, devemos ficar sentados e sossegados no lugar, sem brincar com a comida.



O Presidente

.....

O Secretário

.....

### Ata n.º 13

Aos seis dias do mês de maio, procedeu-se à avaliação das tarefas dos alunos. A turma considerou que:

a) a [ ], a [ ], a [ ], a [ ], a [ ], o [ ], o [ ], o [ ], a [ ], a [ ], a [ ] e o [ ] mereciam uma avaliação positiva;

b) o [ ], o [ ], o [ ], a [ ] e o [ ] mereciam uma avaliação suficiente;


c) nenhum aluno merecia uma avaliação negativa.

Atribuíram-se novas tarefas:

Biblioteca: [ ] e [ ]; Cadernos: [ ] e [ ]; Computador: [ ]; Ficheiros: [ ] e [ ]; Leite: [ ]; Livros: [ ] e [ ]; Material: [ ] e [ ]; Presenças: [ ]; Quadro: [ ]; Tempo: [ ]; Recados: [ ]; Sala: [ ];

Presidente: [ ]; Secretário: [ ]

Procedeu-se à leitura do diário de turma, no qual a [ ] e o [ ] pediram desculpa à professora [ ], por não terem respeitado uma ordem dada; o [ ] assumiu que errou ao bater na [ ]; o [ ] pediu desculpa ao [ ] por o ter empurrado; se definiu que o [ ], o [ ], o [ ] e o [ ] terdo que ocupar os seus intervalos a terminar os trabalhos em atraso relativos aos Círculos de Leitura sobre "O Miguel Nunca Desiste".



O Presidente

.....

O Secretário

.....

Figura A8. Exemplos de atas referentes a Conselhos de Cooperação.

## Anexo G. Planificação do Trabalho Para Casa

Plano Individual de Trabalhos (PIT) de Casa							
Data: 10 a 16 de março 2015							
Esta semana deves fazer...	Quando vou fazer?/O que fiz?						
	6ºf	s	d	2ºf	3ºf	4ºf	5ºf
Ler o 7º capítulo do livro "Miguel nunca desiste"							
Escrever um texto (proposta de escrita da ficha colada no caderno de escrita).							
Estudar (memorizar /recordar) uma tabuada: Qual? _____							
Fazer as contas coladas no caderno de casa.							
<i>Notas:</i>							

## Anexo H. Exemplo de uma planificação semanal elaborada

	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>
9h-9h30m	Inglês	AP	AP	AP	AP
9h30-10h30		AP	Português Compreensão d'O Beijo da Palavrinha	Português Adjetivos e Discurso Direto e Indireto	Matemática Multiplicação de frações
10h30- 11h	Intervalo				
11h-11h45	TEA	TEA	TEA	TEA	TEA
11h45-12h30	Conselho de Cooperação	Estudo do Meio Projetos	Português Correção/discussão do TPC (férias)	Matemática Correção TPC Férias	Estudo do Meio Comunicação: ciclo da água
12h30- 14h	Almoço				
14h-14h15	Português <i>Miguel Nunca Desiste – Capítulo VIII</i>	C.M. Adição de Frações	Ortografia -se/sse	C.M Tabuada	Matemática Treino de Algoritmos
14h15-15h		Matemática Correção/discussão do TPC (férias)	Matemática Volume do cubo e paralelepípedo	Matemática Multiplicação de frações (problemas)	
15h-15h45	Estudo do Meio Projetos				Conselho de Cooperação
15h45-16h		Avaliação	Avaliação	Avaliação	Avaliação
16h- 16h30	Intervalo				
16h30 – 17h15	Matemática Treino de Algoritmos	Expressões	AFD	Inglês	Capoeira
17h15- 17h30	Avaliação				

## Anexo I. Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

Tabela A1.

Avaliação diagnóstica dos alunos, relativamente às suas competências sociais.

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A. Mf.	A. MI.	B.	C.	E.	F.	G.	Ma.	Mi.	Pa.	P. C.	P. S.	R.	Ra.	Ri.	Te.	Ti.	U.	V.
Respeita as regras da sala de aula.	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3
Fala na sua vez.	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
Ouve os outros sem interromper.	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
Mantem o silêncio quando lhe é pedido.	3	5	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4
Respeita a opinião dos colegas.	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	3	4
Trabalha em cooperação.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Realiza a tarefa que lhe compete de forma responsável.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
É autónomo.	4	5	5	4	4	4	5	3	5	2	2	5	3	4	5	4	2	4	4
É interessado.	4	5	5	5	4	5	4	4	4	2	3	4	4	5	5	4	4	2	4

Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.

## Anexo J. Autoavaliação dos alunos: Competências Sociais

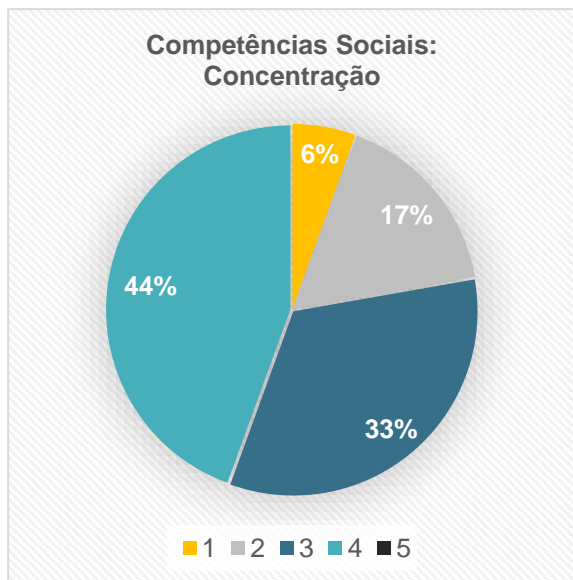


Figura A9. Autoavaliação dos alunos sobre a sua capacidade de concentração.

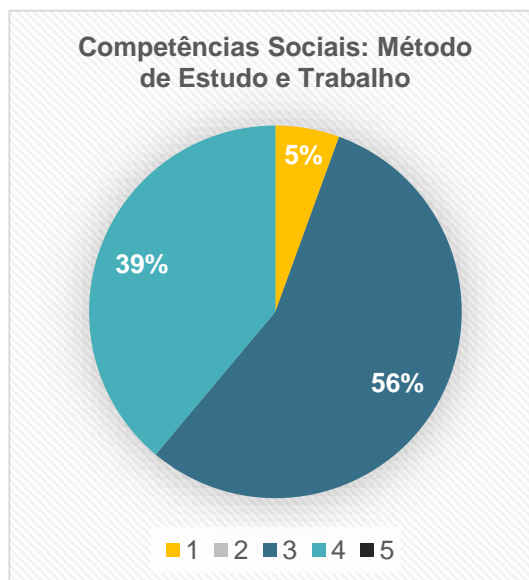


Figura A10. Autoavaliação dos alunos sobre o seu método de estudo e trabalho.

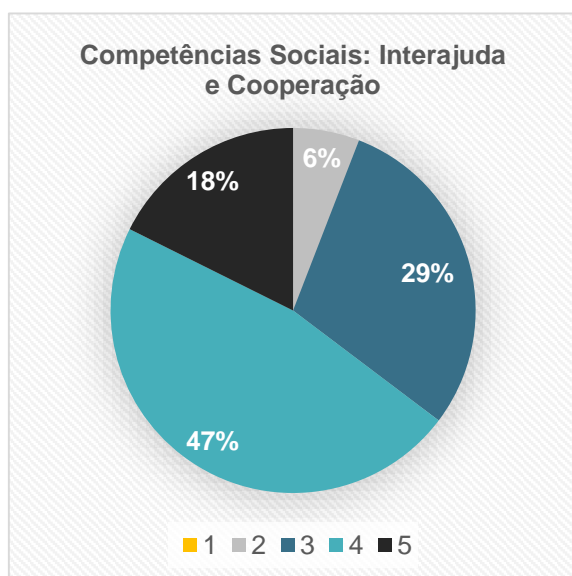


Figura A11. Autoavaliação dos alunos sobre a sua capacidade de interajuda e cooperação.

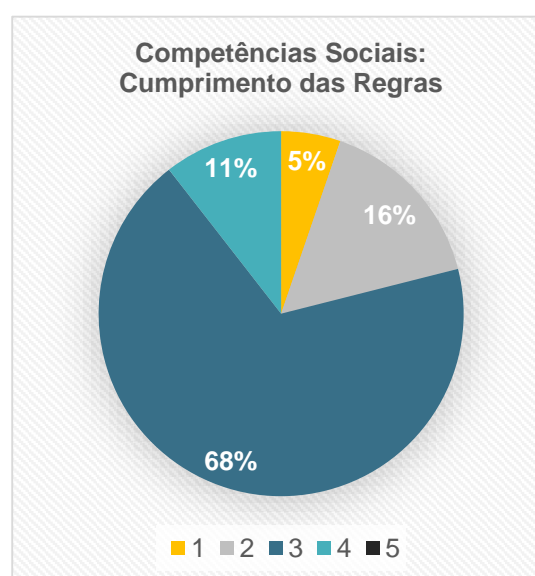
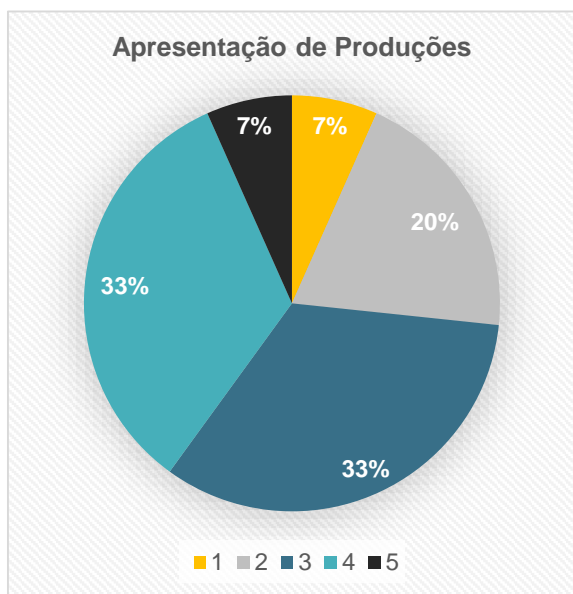
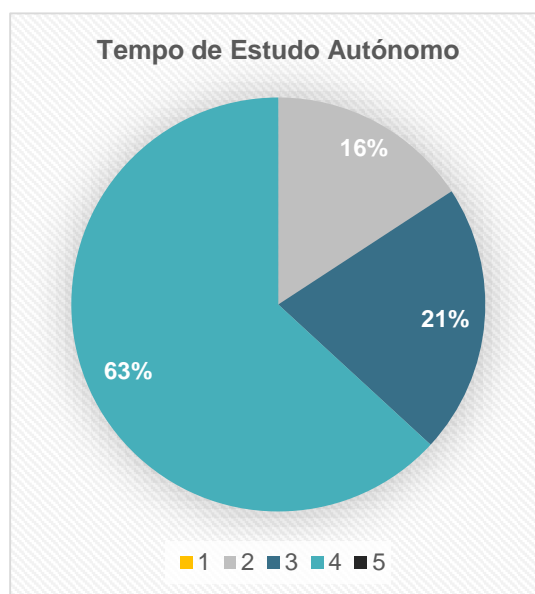


Figura A12. Autoavaliação dos alunos sobre o cumprimento das regras da sala de aula.



*Figura A13.* Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho na rotina de Apresentação de Produções.



*Figura A14.* Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho no Tempo de Estudo Autônomo.

## Anexo K. Avaliação diagnóstica de Português

Tabela A2.

Avaliação diagnóstica dos alunos relativamente à área de Português.

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A. Mf.	A. MI.	B.	C.	E.	F.	G.	Ma.	Mi.	Pa.	P. C.	P. S.	R.	Ra.	Ri.	Te.	Ti.	U.	V.
Lê, em voz alta, de forma fluente.	4	5	4	4	4	3	4	3	5	3	2	3	3	4	4	4	3	3	4
Escreve textos de acordo com o tema.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4
Escreve textos com introdução, desenvolvimento e conclusão.	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Escreve com correção ortográfica.	4	5	5	5	5	3	4	3	5	2	2	4	4	4	4	4	3	3	4
Utiliza a pontuação corretamente.	4	5	5	5	5	3	4	3	5	2	2	4	4	4	4	4	3	3	4
Escreve de forma legível.	4	5	5	5	5	3	4	3	4	2	2	3	4	4	4	4	3	3	4
Identifica a classe e subclasses das palavras.	3	4	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	4
Identifica pronomes pessoais	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	4
Conjuga verbos regulares.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Conjuga verbos irregulares.	3	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	4
Prepara o seu discurso.	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Utiliza a palavra com um tom de voz audível.	5	5	5	4	5	4	5	3	5	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4
Utiliza o vocabulário adequado à situação.	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3
Partilha ideias.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4

Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.

## Anexo L. Autoavaliação dos alunos: Português

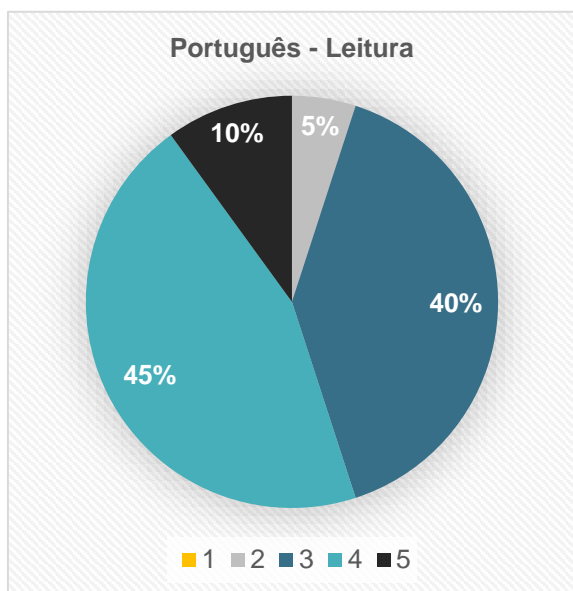


Figura A15. Autoavaliação dos alunos no domínio da Leitura.

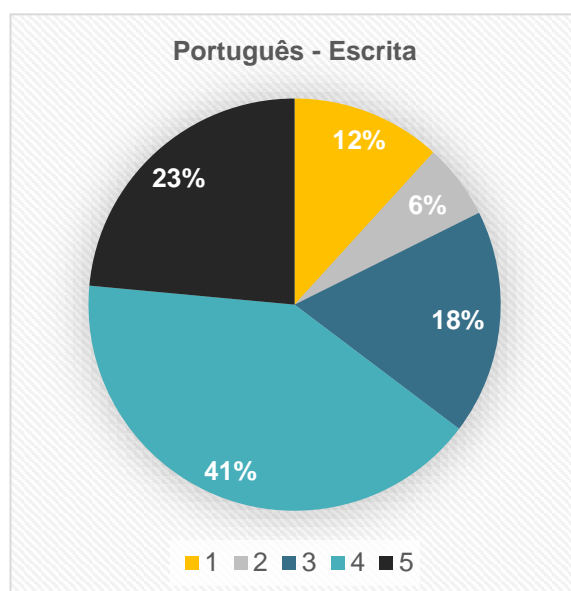


Figura A16. Autoavaliação dos alunos no domínio da Escrita.

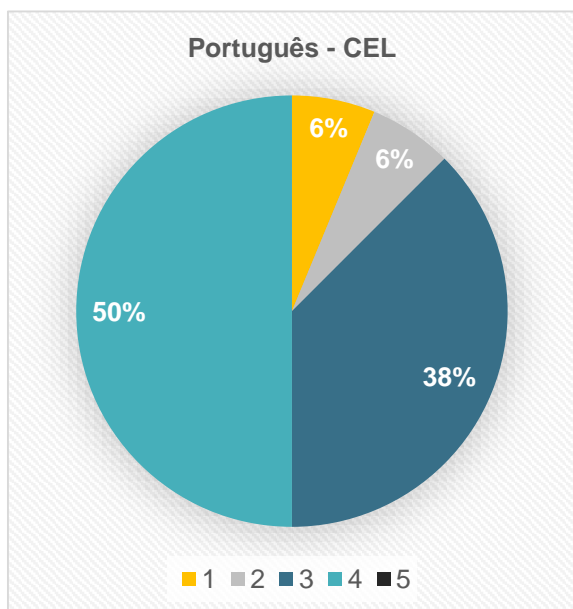


Figura A17. Autoavaliação dos alunos no domínio do Conhecimento Explícito da Língua.

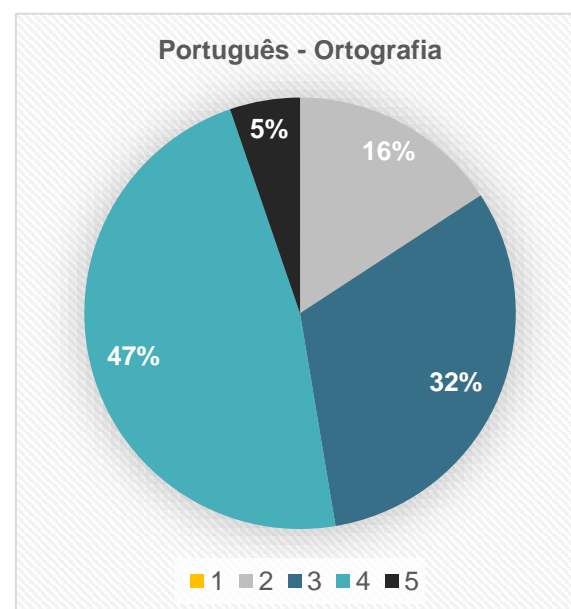


Figura A18. Autoavaliação dos alunos no domínio da Ortografia.

## Anexo M. Avaliação diagnóstica de Matemática

Tabela A3.

Avaliação diagnóstica dos alunos relativamente à área da Matemática.

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A. Mf.	A. MI.	B.	C.	E.	F.	G.	Ma.	Mi.	Pa.	P. C.	P. S.	R.	Ra.	Ri.	Te.	Ti.	U.	V.
Conhece os números ordinais.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Descodifica o sistema de numeração decimal.	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	2	2	4
Multiplica números naturais.	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4
Efetua divisões inteiras.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	3	4	4	3	2	2	4
Compreende o significado da fração apresentada.	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	3	4
Simplifica frações.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4
Identifica frações unitárias.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	3	3	4	3	2	2	3
Distingue frações próprias e impróprias.	3	4	4	4	4	3	4	2	4	2	2	4	3	4	4	3	2	2	4
Representa números racionais por dízimas.	4	5	5	4	5	3	5	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	5
Identifica e compara ângulos.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4	3	3	2	3
Reconhece propriedades geométricas.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4	3	3	2	4
Mede comprimentos e áreas.	4	5	5	5	4	3	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	3	3	5
Compreende e resolve problemas.	3	4	4	3	3	3	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	2	2	4
Atribui significado às operações que concretiza.	3	3	3	4	4	3	4	3	4	2	2	3	3	3	4	3	2	2	3

Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.

## Anexo N. Autoavaliação dos alunos: Matemática

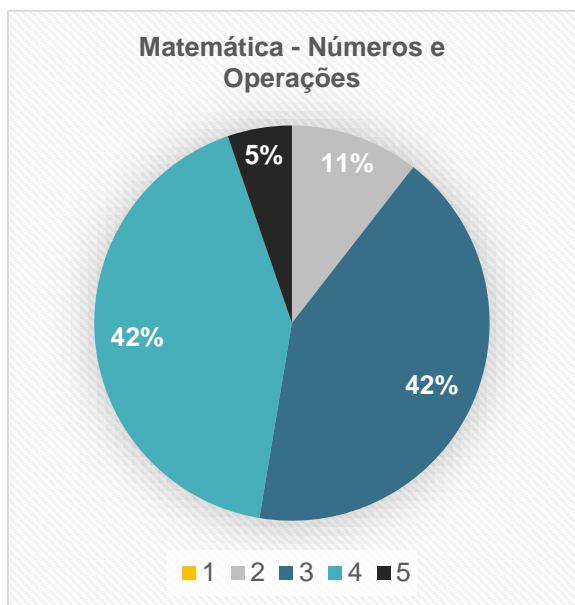


Figura A19. Autoavaliação dos alunos no domínio de Números e Operações.

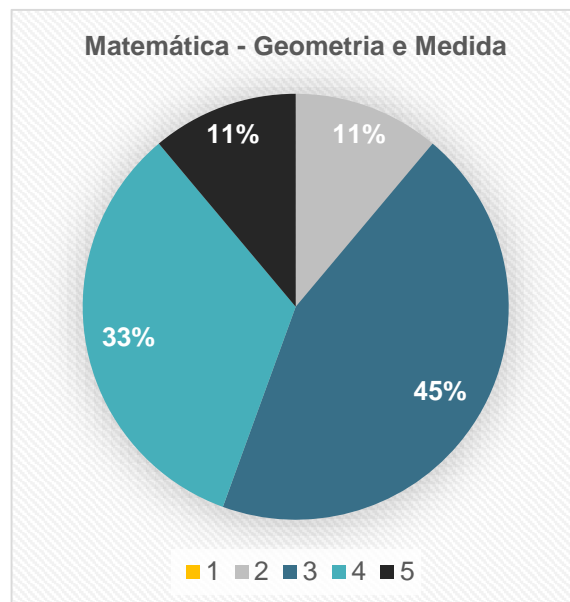


Figura A20. Autoavaliação dos alunos no domínio de Geometria e Medida.

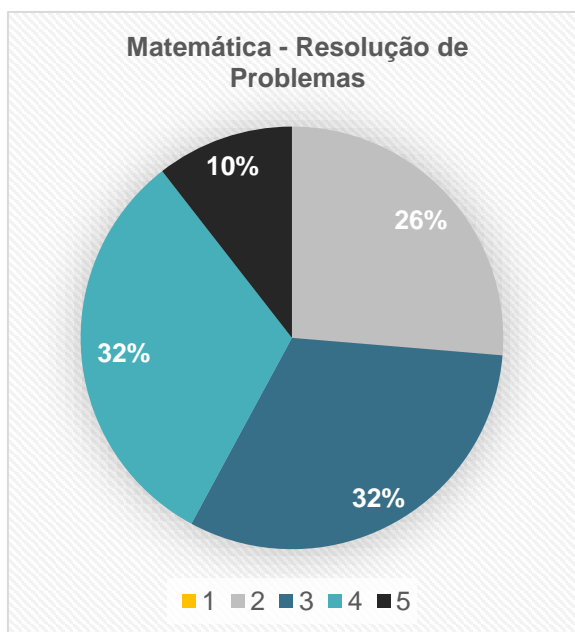


Figura A21. Autoavaliação dos alunos no domínio da resolução de problemas.

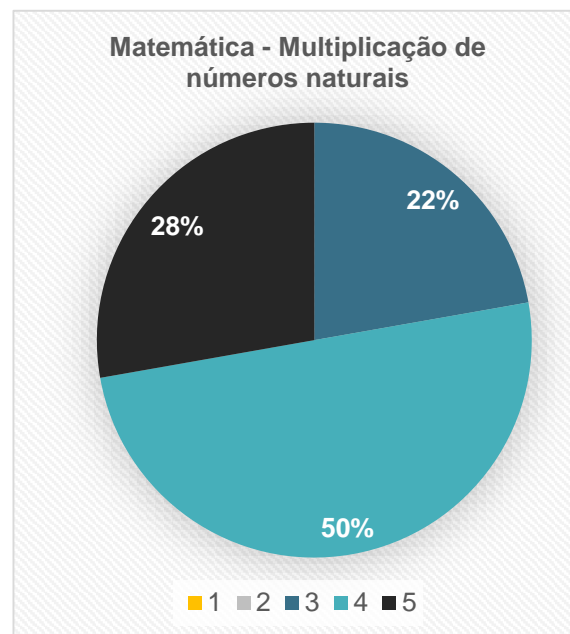


Figura A22. Autoavaliação dos alunos no domínio da multiplicação de números naturais.

## Anexo O. Autoavaliação dos alunos: Estudo do Meio

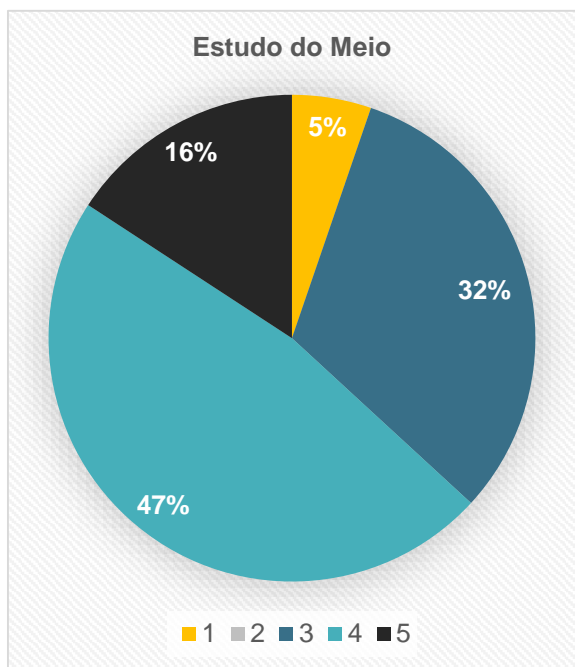


Figura A23. Autoavaliação dos alunos na área de Estudo do Meio.

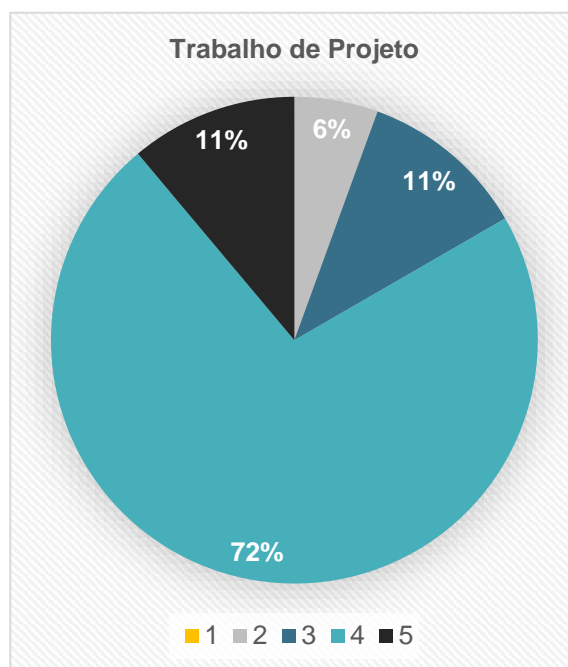


Figura A24. Autoavaliação dos alunos sobre o seu desempenho no Trabalho de Projeto.

## Anexo P. Plano Individual de Trabalho

<b>Plano Individual de Trabalho (PIT) N° _____</b>				
Nome: _____		Semana de 2014/___/___ a 2014/___/___		
A minha tarefa é: _____		Avaliação da tarefa:		S   NS   R
<b>Esta semana tenho que trabalhar mais:</b>				
Português				
Matemática				
Estudo do Meio				

<b>Pinto de:</b>	o que fiz sozinho	o que fiz a pares	o que fiz com ajuda
------------------	-------------------	-------------------	---------------------

O que penso fazer esta semana:		Nº	O que fiz				Totais				
<b>Português</b>	<b>Escrita de textos</b>	cartas									
		Narrativas (histórias)									
		Relatos									
		Poesias									
		Notícias									
		Textos descritivos: (pessoa; paisagem)									
		Texto expositivo ou informativo									
		Textos instrucionais									
	Textos conversacionais (diálogo)										
	<b>Revisão do texto</b>										
	<b>Reescrita do texto</b>										
	<b>Fichas de Trabalho</b>										
	<b>Manual</b>										
	<b>Caderno de Fichas</b>										
<b>Ficha de avaliação</b>											
<b>Ficheiros</b>											
<b>Biblioteca</b>	Ler										
	Fazer a ficha de Leitura										
<b>Matemática</b>	<b>Tabuadas</b>										
	<b>Manual</b>										
	<b>Caderno de Fichas</b>										
	<b>Ficha de avaliação</b>										
	<b>Fichas de trabalho</b>										
	<b>Ficheiros</b>										

<b>Apoio a outro colega</b>	
<b>Quem?</b>	
_____	
_____	
<b>O quê?</b>	
_____	
_____	

<b>Apresentação de Produções</b>	
<b>Data</b>	<b>O quê?</b>
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Estudo do Meio	Manual								
	Caderno de Fichas								
	Ficheiro de Estudo do Meio								
Outras atividades	Corrigir trabalhos								
	Terminar trabalhos								
	Estudar Manual/ Sebenta								
	Fazer o tpc que não fiz em casa								
Total de atividades previstas									

Assiduidade	
Dia	Avaliação
2ªfeira	☺☺☺
3ªfeira	☺☺☺
4ªfeira	☺☺☺
5ªfeira	☺☺☺
6ªfeira	☺☺☺

Trabalho de projeto		
Tema:		
Grupo:		
Data	O que fizemos?	Avaliação

Trabalho com a professora		
data	O quê?	Avaliação

Avaliação global da semana:		
Esta semana em TEA / PIT...		
Trabalhei muito ☺☺☺    Trabalhei mais ou menos ☺☺    Trabalhei pouco ☺		
	Participação	Regras da sala de aula
Escrevi o Plano do Dia.		Tenho que ter mais atenção à (às) regra (s):
Participei nas atividades em coletivo.		
Terminei os trabalhos das aulas.		
Fiz tudo o que marquei no PIT.		
Fiz atividades no TEA onde tenho mais dificuldades.		
Deixei o meu espaço arrumado antes de sair.		
Fiz os Trabalhos de Casa.		
Estive concentrado(a) a fazer o meu trabalho.		
Respeitei as regras da sala.		

<b>O que penso do meu trabalho esta semana (aspetos positivos e a melhorar):</b>	
<b>Avaliação do meu colega:</b>	
<b>Avaliação da professora:</b>	
<b>Comentários dos pais/ encarregados de educação:</b>	

## Anexo Q. Síntese das fragilidades e potencialidades da turma

Tabela A4.

Quadro síntese das potencialidades e fragilidades da turma.

	Potencialidades		Fragilidades	
	3.º ano	4.º ano	3.º ano	4.º ano
<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Revelam interesse pelo trabalho realizado em sala de aula</li> <li>. São motivados para as atividades que se concretizam</li> <li>. Revelam-se bastante autónomos na concretização de tarefas</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula</li> </ul>	
<b>Português</b>	<p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Escrita de acordo com um tema.</li> </ul>	<p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Escrita de acordo com um tema</li> <li>. Correção ortográfica</li> <li>. Utilização correta da pontuação.</li> <li>. Letra legível</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura fluente</li> </ul>	<p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Escrita coesa e coerente.</li> <li>. Correção ortográfica.</li> <li>. Utilização correta da pontuação.</li> <li>. Letra legível.</li> </ul>	<p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Acentuação das palavras</li> <li>. Seleção da informação mais relevante</li> <li>. Organização em parágrafos</li> </ul> <p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Utilização de vocabulário adequado</li> </ul> <p><b>Conhecimento Explícito da Língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Identificação das classes e subclasses de palavras</li> <li>. Conjugação de verbos irregulares</li> <li>. Identificação de formas verbais</li> </ul>

			infinitivas
	<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Utilização da palavra de forma audível</li> <li>. Facilidade na partilha de ideias e/ou opiniões, no plano oral</li> </ul> <p><b>Conhecimento Explícito da Língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conjugação de verbos regulares</li> </ul>	<p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura Expressiva</li> </ul>	
<b>Matemática</b>	<p><b>Números e Operações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Descodificação da numeração decimal</li> <li>. Multiplicação de números naturais</li> <li>. Resolução de divisões inteiras</li> <li>. Simplificação de frações</li> </ul> <p><b>Geometria e Medida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Medição de comprimentos e áreas</li> </ul>	<p><b>Números e Operações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Atribuição de significado às operações</li> <li>. Compreensão e ordenação da numeração ordinal</li> <li>. Compreensão de frações</li> <li>. Resolução de problemas</li> </ul>	
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Interesse pela área disciplinar</li> <li>. Motivação pela área disciplinar</li> <li>. Curiosidade pelos conteúdos</li> </ul>		

## Anexo R. Estratégias adotadas em cada área disciplinar

Tabela A5.

*Estratégias adotadas em cada área disciplinar.*

Áreas Disciplinares	Estratégias Adotadas
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de laboratórios gramaticais.</li> <li>. Escrita de textos.</li> <li>. Revisão textual (Trabalho de Texto – momento coletivo).</li> <li>. Resolução de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo.</li> <li>. Atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.</li> <li>. Ortografia Mental.</li> <li>. Realização de um livro de finalistas.</li> <li>. Onde está o gato? (Análise de erros dos alunos, no âmbito do Português).</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Análise de problemas matemáticos.</li> <li>. Resolução de problemas matemáticos.</li> <li>. Resolução de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo.</li> <li>. Cálculo Mental.</li> <li>. Onde está o gato? (Análise de erros dos alunos, no âmbito da Matemática).</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pesquisa, recolha e seleção de informação sobre temas escolhidos pelos grupos.</li> </ul>
<b>Expressão Dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de jogos dramáticos.</li> <li>. Realização de improvisações.</li> </ul>

## Anexo S. Articulação entre objetivos gerais, estratégias e áreas disciplinares

Tabela A6.

*Articulação entre objetivos gerais, estratégias adotadas e áreas disciplinares.*

Objetivo geral	Estratégias adotadas
<b>Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de discussões em grande grupo.</li> <li>. Continuação da rotina Apresentação de produções.</li> <li>. Apresentação de projetos.</li> <li>. Realização de trabalhos em pequenos grupos.</li> <li>. Continuação da rotina Tempo de Estudo Autónomo</li> <li>. Continuação da rotina Conselho de Cooperação.</li> </ul>
	<b>Expressão Dramática</b>
<b>Desenvolver a capacidade de compreender o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de jogos dramáticos.</li> <li>▪ Realização de improvisações.</li> <li>▪ Participação na organização/reorganização do espaço para a aula de Teatro.</li> <li>▪ Participação nos momentos coletivos de avaliação, em roda.</li> </ul>
	<b>Matemática</b>
<b>Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática</b>	<b>Português</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura de histórias que desmistifiquem estereótipos de género.</li> </ul>
<b>Desenvolver competências no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua (4.º ano)</b>	<b>Expressão Dramática</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de jogos dramáticos.</li> <li>. Realização de improvisações que decorram de situações do dia-a-dia.</li> </ul>
<b>Desenvolver competências no âmbito da ortografia (3ºano)</b>	<b>Português</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de laboratórios gramaticais.</li> <li>. Escrita de textos.</li> <li>Revisão textual.</li> </ul>
<b>Desenvolver competências no âmbito da ortografia (3ºano)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Realização de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo.</li> <li>Ortografia Mental.</li> </ul>

## Anexo T. Estratégias/atividades condicionadas durante a prática

Tabela A7.

*Estratégias/atividades previstas e seu condicionamento na PES.*

<b>Objetivo geral</b>	<b>Estratégias/atividades previstas</b>	<b>Realizada</b>	<b>Não-realizada</b>
<b>Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola</b>	Realização de discussões em grande grupo.	X	
	Realização de textos em grande grupo.		X
	Continuação da rotina Apresentação de produções	X	
	Apresentação de projetos	X	
	Utilização do programa informático <i>Class Dojo</i> .		X
	Realização de trabalhos em pequenos grupos.	X	
	Continuação da rotina TEA	X	
	Continuação da rotina Conselho de Cooperação	X	
	Realização de um jogo de tabuleiro realizado pelas professoras estagiárias		X
	Realização de jogos cooperativos		X
	Realização de jogos dramáticos.	X	
	Realização de improvisações.	X	
	Participação na organização/reorganização do espaço para a aula de Teatro.	X	
	Participação nos momentos coletivos de avaliação, em roda.	X	
	Realização de uma composição musical em pequenos grupos (4/5 elementos)		X
Realização de uma coletânea de retratos de turma.		X	
<b>Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas</b>	Realização de pranchas narrativas		X
	Realização de atividades de compreensão do oral.		X
	Desconstrução de problemas matemáticos em pequeno e grande grupo.		X
	Análise de problemas matemáticos.		X
	Realização de problemas matemáticos.	X	
	Construção de problemas matemáticos.		X

	Realização de um percurso da natureza, na qual os alunos têm de resolver várias operações/problemas matemáticos para poder passar à próxima estação.		X
	Realização de improvisações.	X	
	Realização de improvisações passadas num zoo, no qual os tratadores têm de preparar as quantidades de alimento para cada animal em função do seu peso.		X
<b>Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática</b>	Leitura de histórias que desconstruam estereótipos de género	X	
	Realização de jogos dramáticos.	X	
	Realização de improvisações que decorram de situações do dia a dia.	X	
<b>Desenvolver competências de Conhecimento Explícito da Língua (4.º ano)</b>	Realização de laboratórios gramaticais.	X	
	Escrita de textos	X	
	Revisão textual.	X	
	Realização de um jogo de tabuleiro (realizado pelas professoras estagiárias)		X
	Planificação e escrita de textos no âmbito do tema escolhido para o Trabalho de Projeto.		X
<b>Desenvolver competências de ortografia (3ºano)</b>	Realização da atividade “ditado acertado”.		X
	Realização de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo	X	
	Escrita de textos em grande grupo		X
	Ortografia Mental.	X	
	Planificação e escrita de textos no âmbito do tema escolhido para o Trabalho de Projeto.		X
	Realização de percursos da natureza.		X

## Anexo U. Avaliação das Competências Sociais

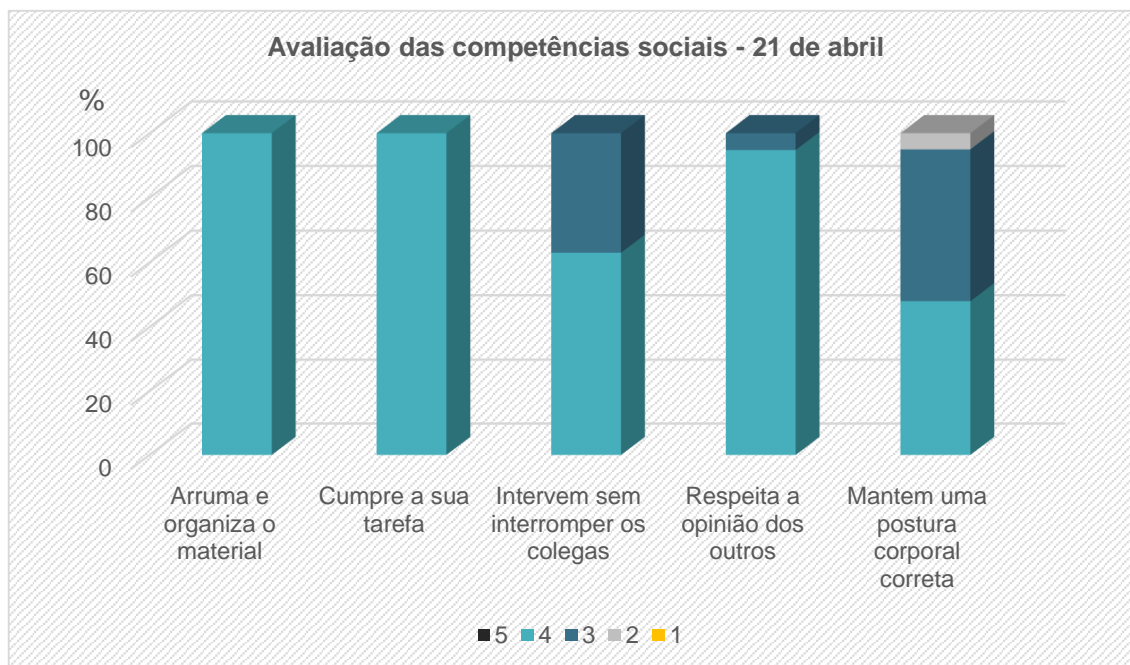


Figura A25. Avaliação das competências sociais dos alunos a 21 de abril.

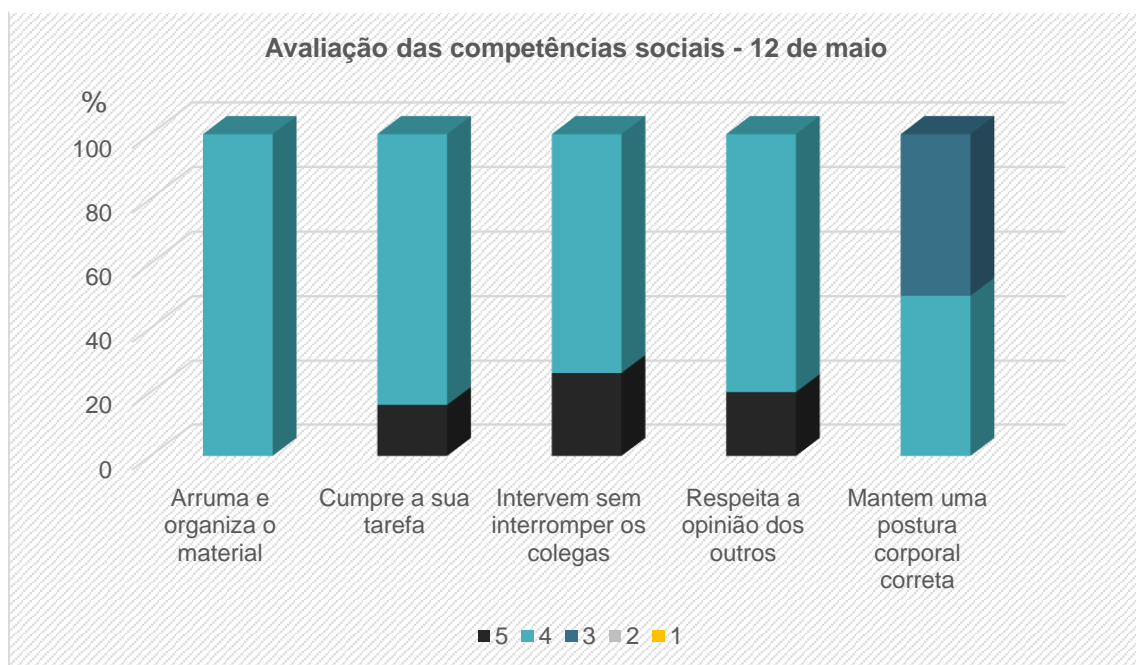


Figura A26. Avaliação das competências sociais dos alunos a 12 de maio.

## Anexo V. Avaliação das Apresentações de Produções

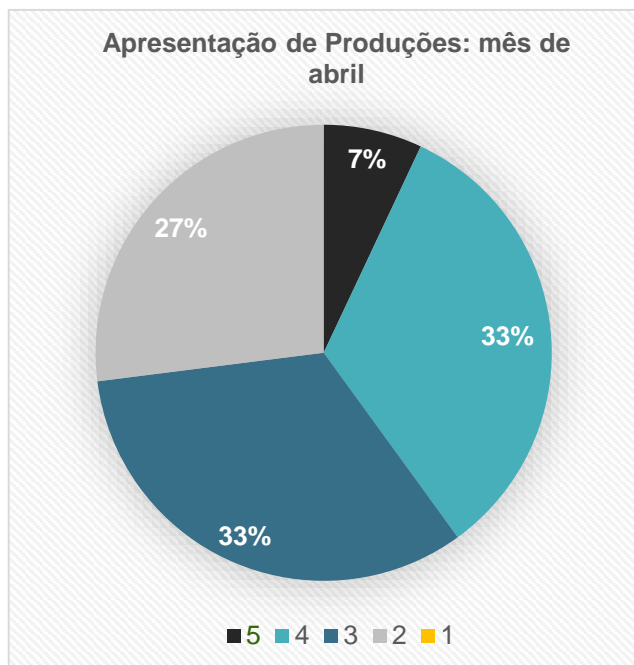


Figura A27. Avaliação do desempenho dos alunos na Apresentação de Produções, no mês de abril.

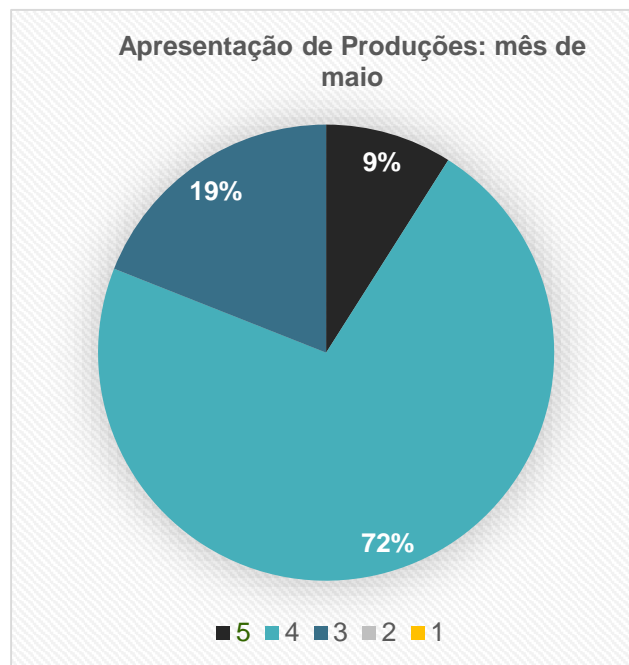


Figura A28. Avaliação do desempenho dos alunos na Apresentação de Produções, no mês de maio.

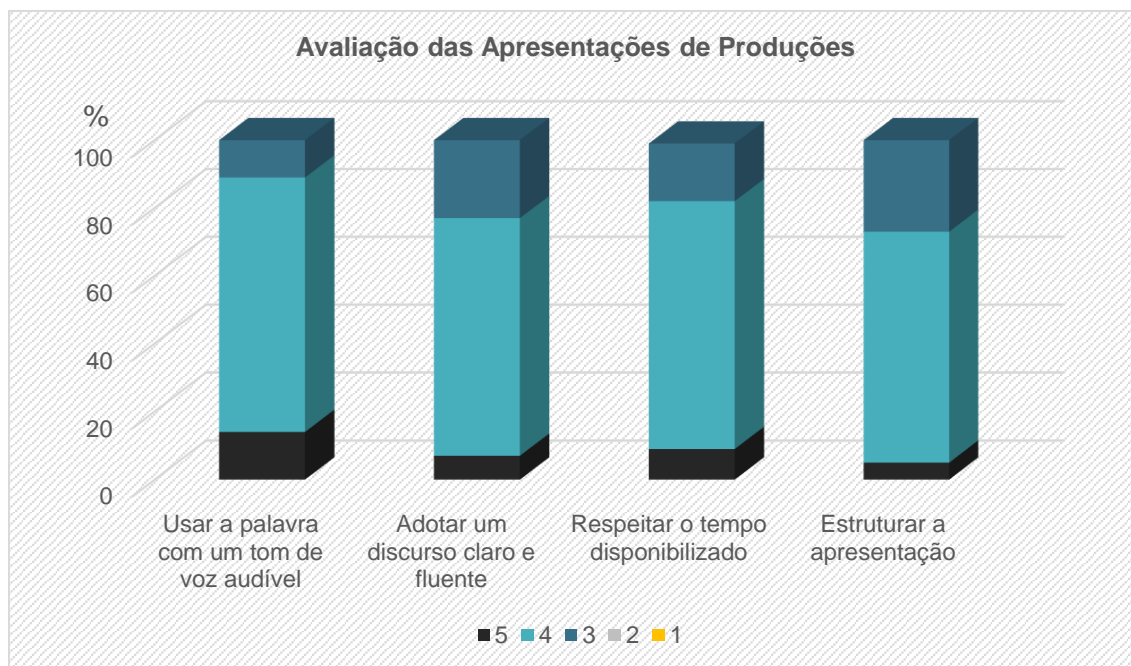


Figura A29. Avaliação do desempenho dos alunos na Apresentação de Produções, por objetivo nos meses de abril e maio.

## Anexo W. Avaliação do Tempo de Estudo Autônomo

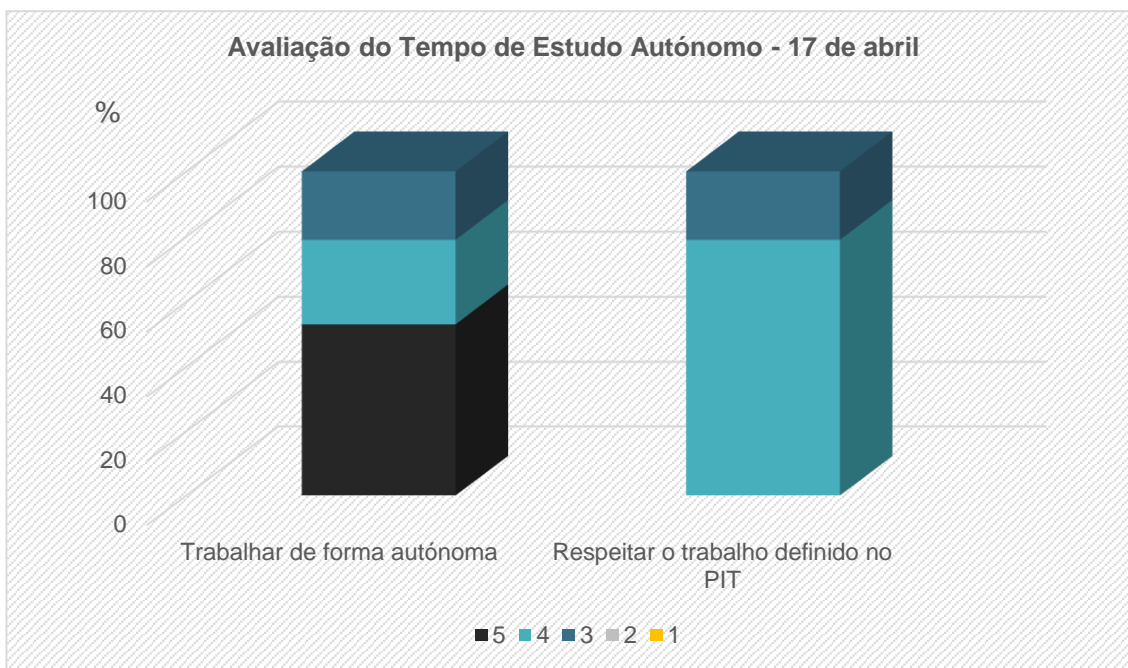


Figura A30. Avaliação do desempenho dos alunos no Tempo de Estudo Autônomo, a 17 de abril.

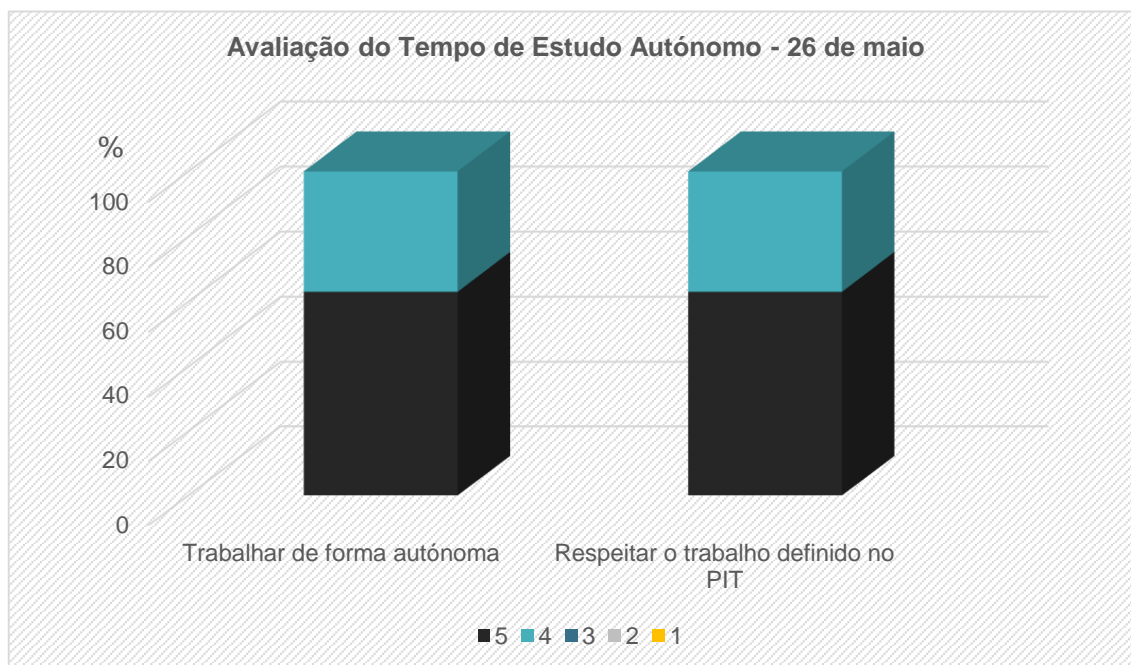


Figura A31. Avaliação do desempenho dos alunos no Tempo de Estudo Autônomo, a 26 de maio.

## Anexo X. Apreciação Global de Português

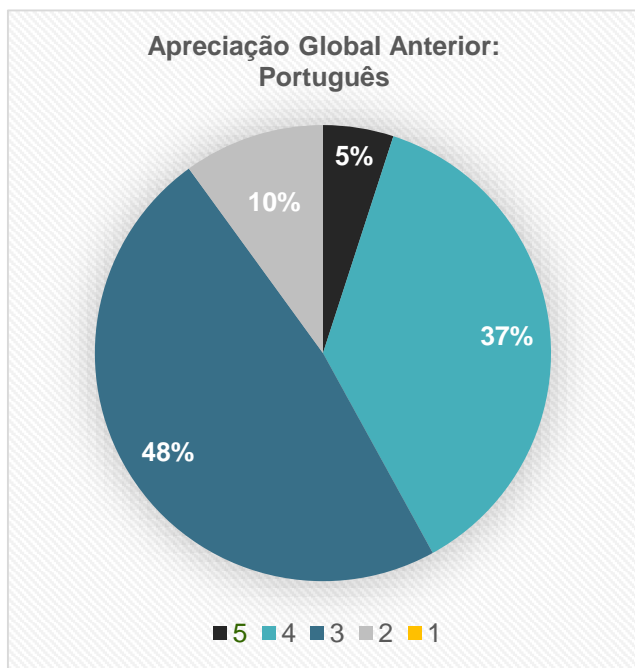


Figura A32. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no âmbito do Português.

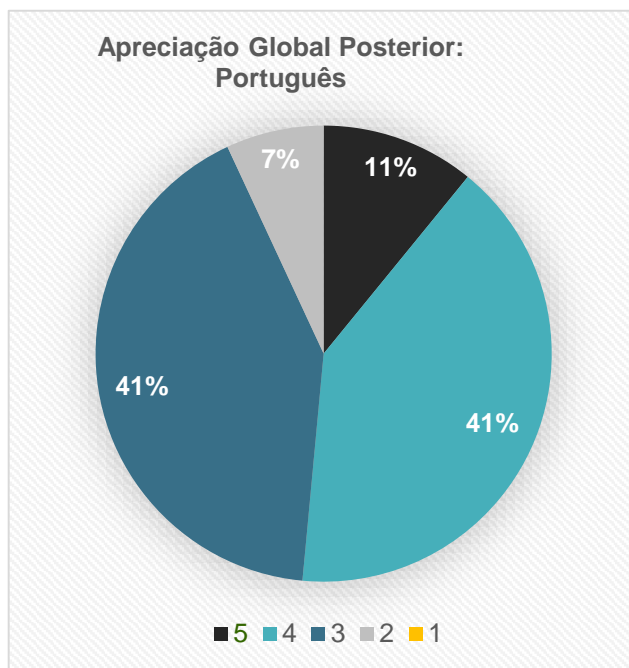


Figura A33. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no âmbito do Português.

## Anexo Y. Avaliação de Português

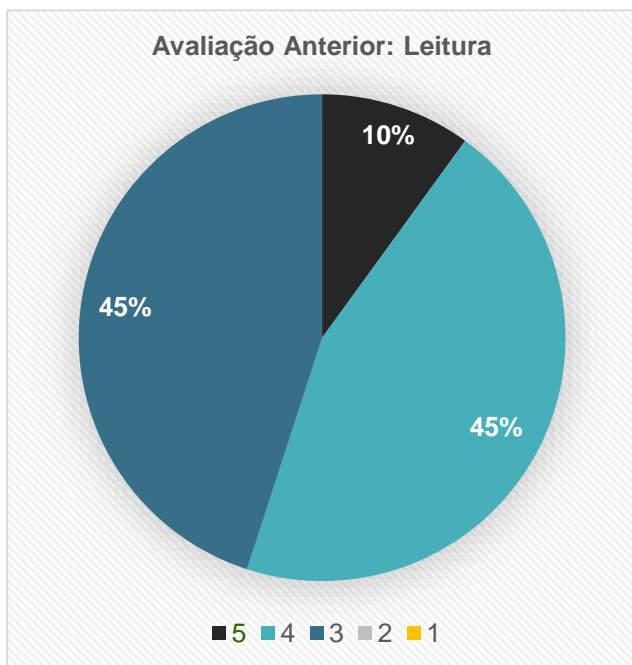


Figura A34. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no domínio da Leitura.

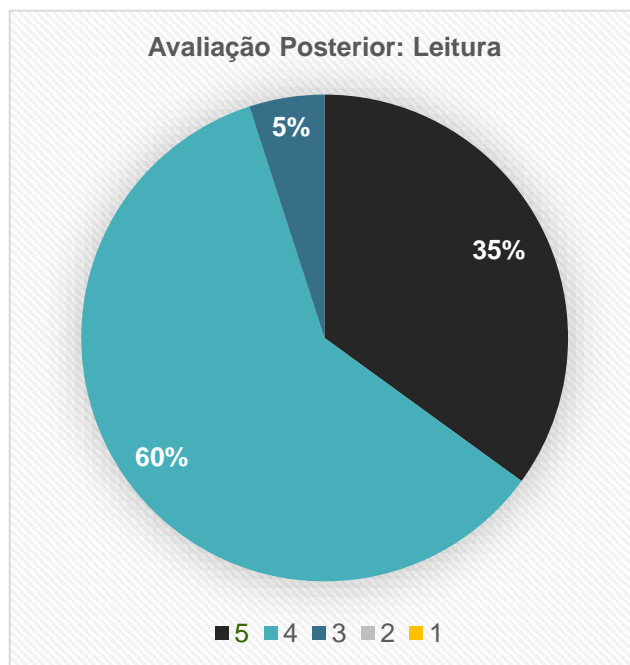


Figura A35. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no domínio da Leitura.

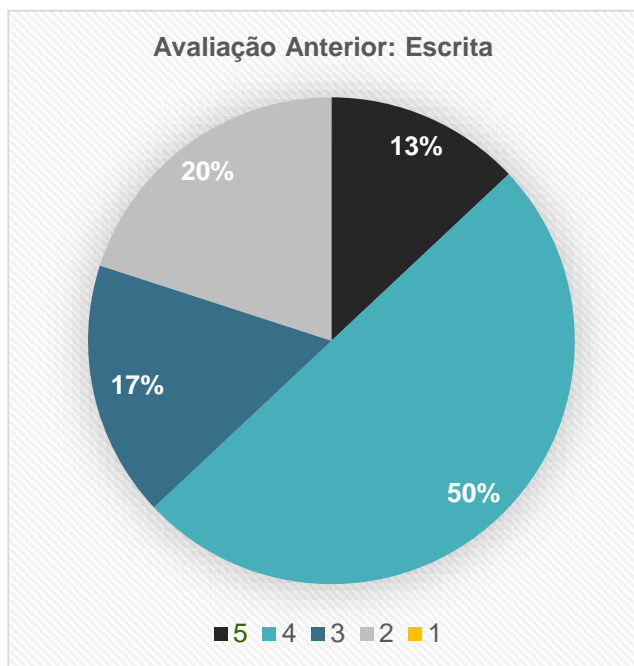


Figura A36. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no domínio da Escrita.

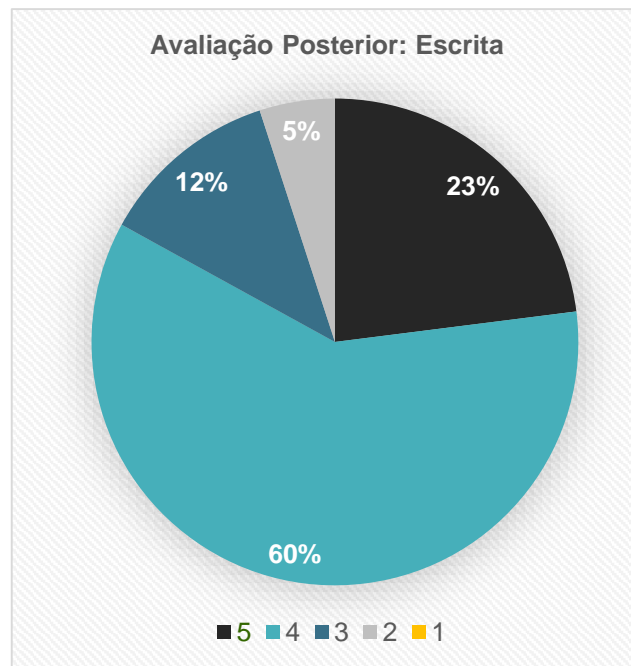


Figura A37. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no domínio da Escrita.

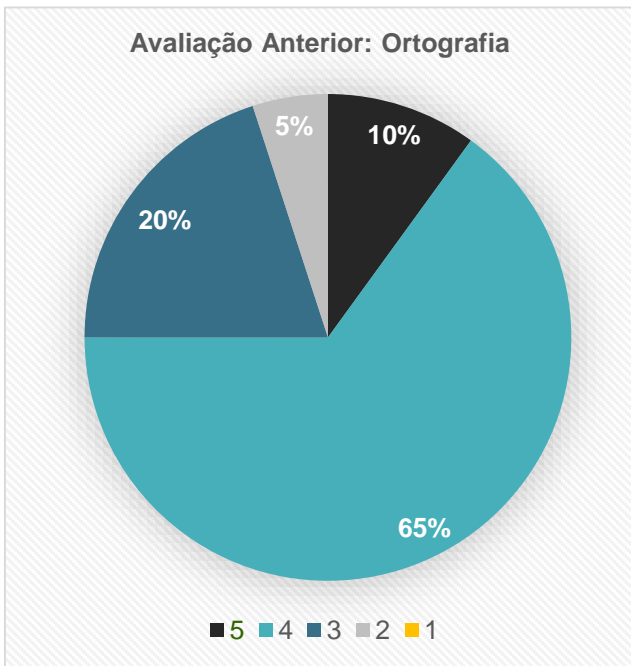


Figura A38. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no domínio da Ortografia.

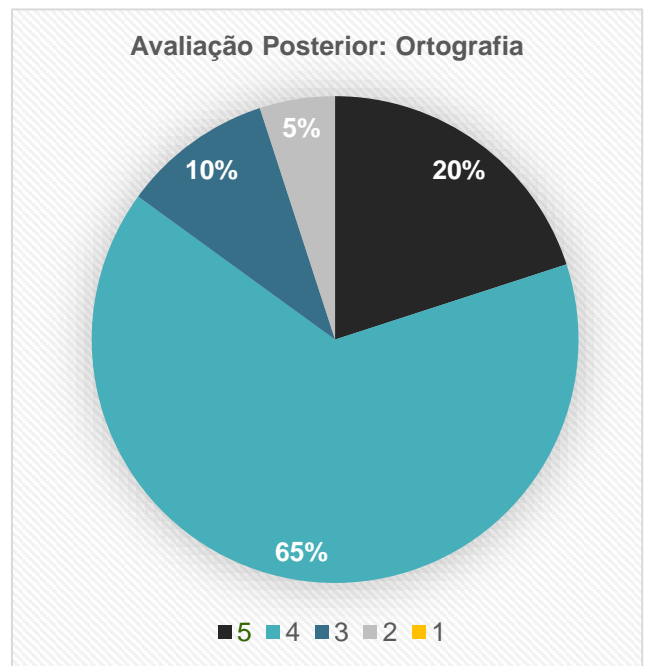


Figura A39. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no domínio da Ortografia.

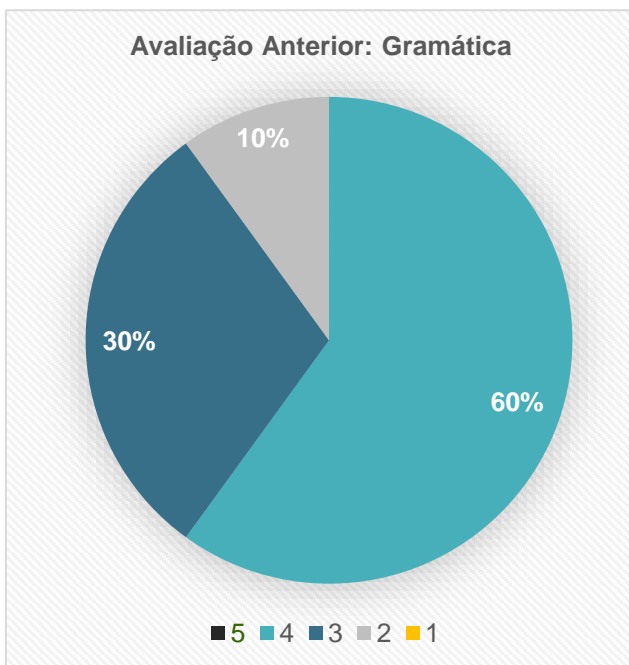


Figura A40. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no domínio da Gramática.

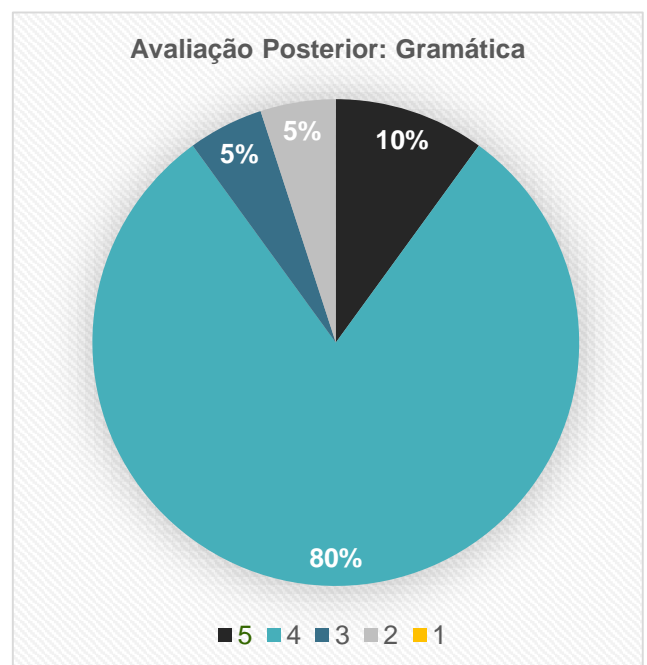


Figura A41. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no domínio da Gramática.

## Anexo Z. Avaliação dos Círculos de Leitura

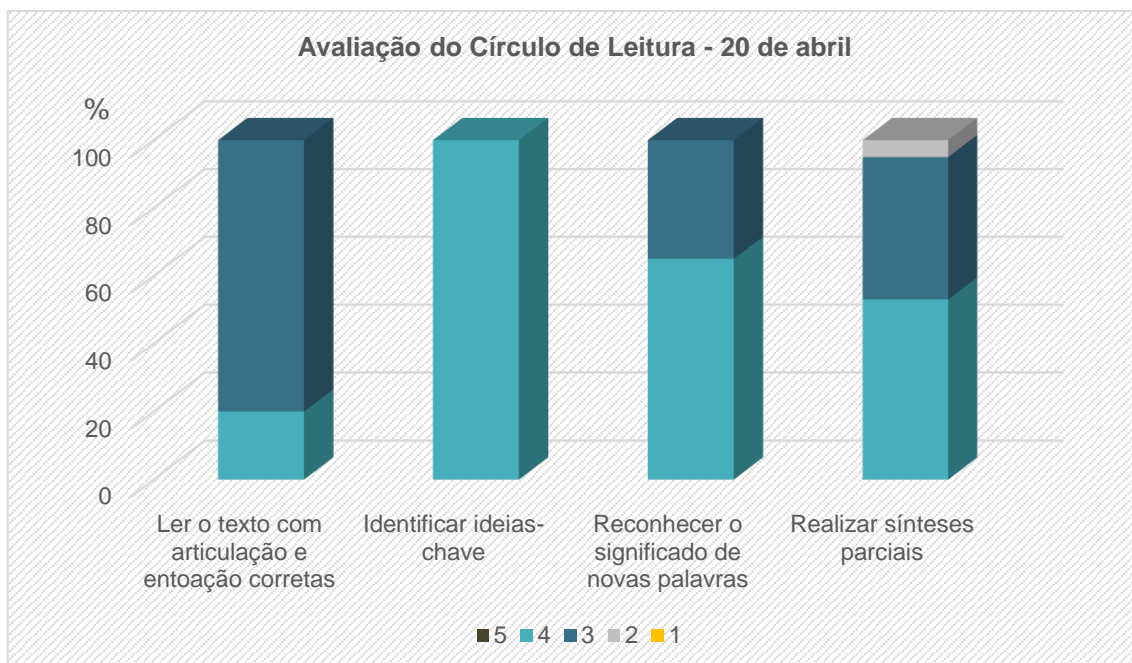


Figura A42. Avaliação do desempenho dos alunos no Círculo de Leitura realizado a 20 de abril.

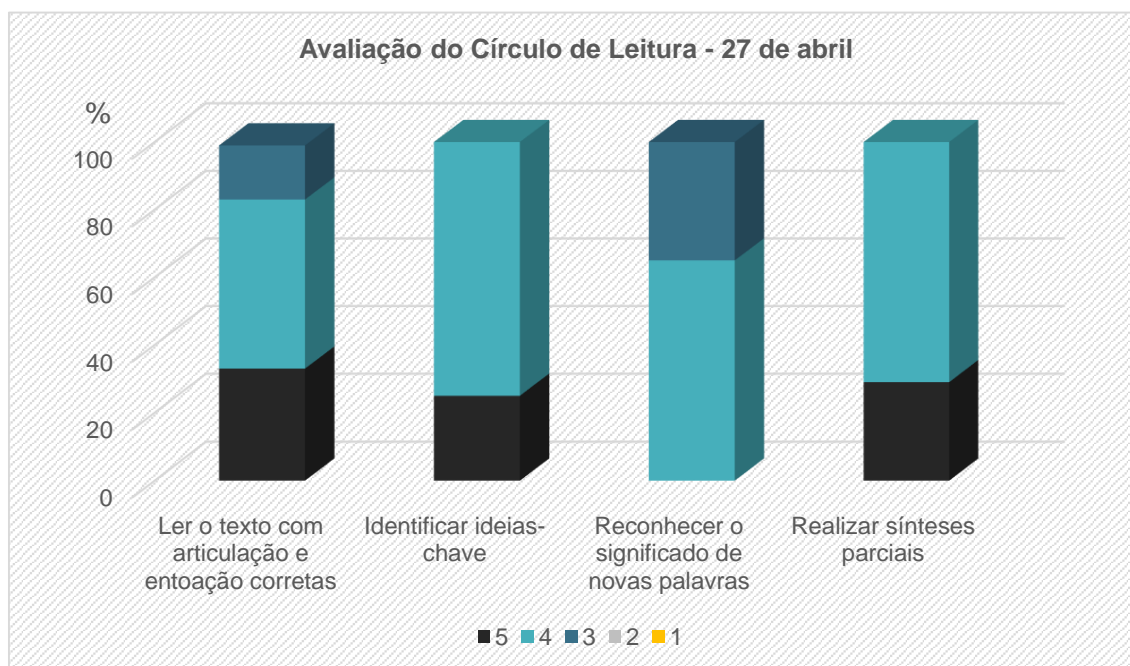
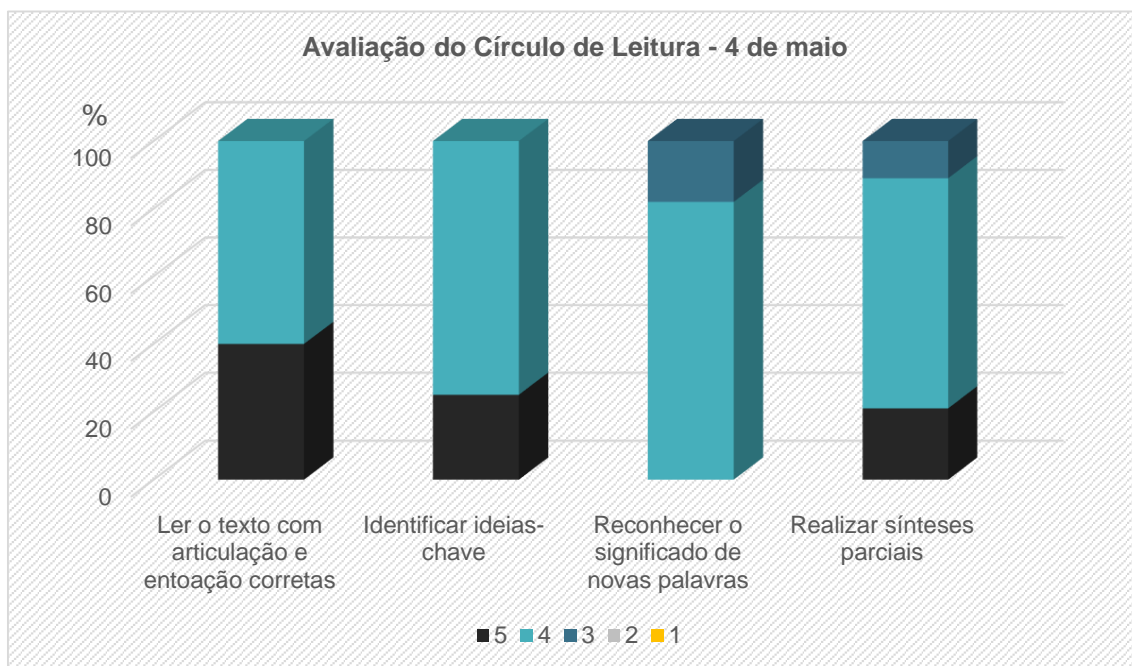
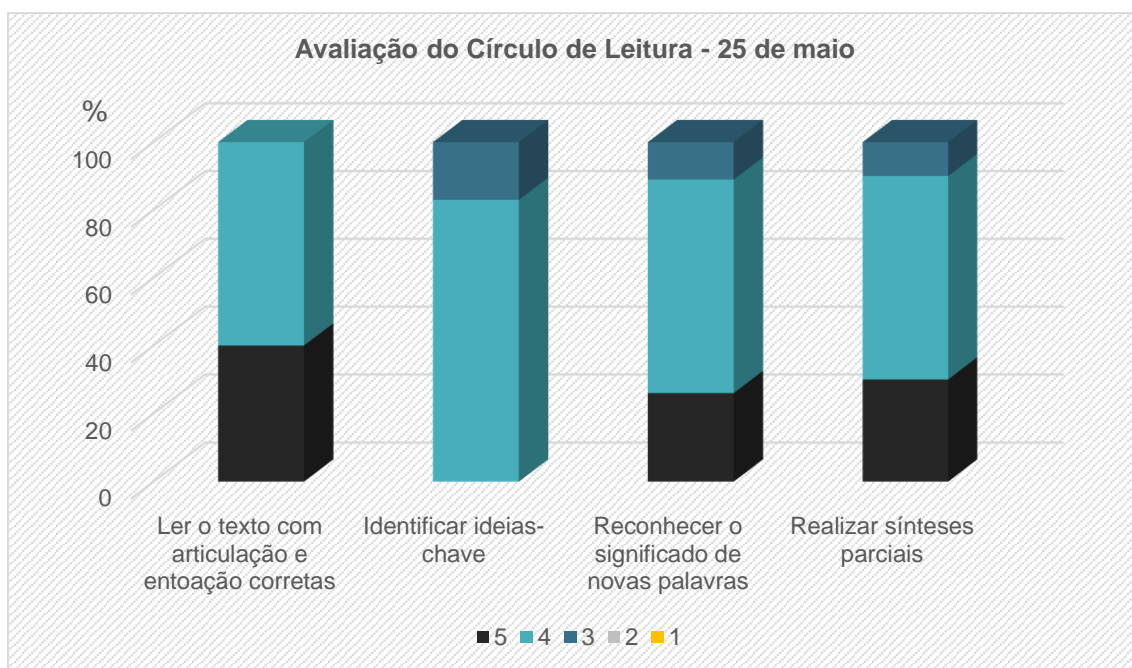


Figura A43. Avaliação do desempenho dos alunos no Círculo de Leitura realizado a 27 de abril.



*Figura A44.* Avaliação do desempenho dos alunos no Círculo de Leitura realizado a 4 de maio.



*Figura A45.* Avaliação do desempenho dos alunos no Círculo de Leitura realizado a 25 de maio.



	<p>de leitura, no mínimo, de 125 palavras por minuto.</p> <p><b>13. Ler textos narrativos.</b></p> <p><b>14. Apropriar-se de novos vocabulários.</b></p> <p>14.1. Reconhecer o significado de novas palavras.</p> <p><b>15. Organizar os conhecimentos do texto.</b></p> <p>15.1. Realizar sínteses parciais.</p> <p><b>16. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b></p> <p>16.1. Interpretar sentidos da linguagem figurada.</p> <p><b>17. Respeitar as regras do Círculo de Leitura</b></p>	principal	<p>parte da história que lhe fora atribuída, sendo que cada elemento do grupo deve desempenhar a função que lhe fora atribuída no Círculo de Leitura realizado anteriormente.</p> <p>Seguidamente, cada grupo deve apresentar as conclusões a que chegou, a partir das quais se deve efetuar uma discussão coletiva.</p> <p>Após a conclusão da discussão, cada aluno deve proceder à sua autoavaliação, face à função que desempenhou na atividade.</p>	20'	<p>autoavaliação</p> <p>Material de desgaste.</p> <p>Quadro.</p>	<p>articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, de 125 palavras por minuto.</p> <p>13.1. Lê textos narrativos.</p> <p>14.1. Reconhece o significado de novas palavras.</p> <p>15.1. Realiza sínteses parciais.</p> <p>16.1. Interpreta sentidos da linguagem figurada.</p> <p>17.1. Desempenha a função do Círculo de Leitura que lhe foi atribuída.</p> <p>17.2. Respeita a opinião e função do colega.</p> <p>17.3. Ajuda os colegas.</p>	
--	--	-----------	--	-----	--	--	--

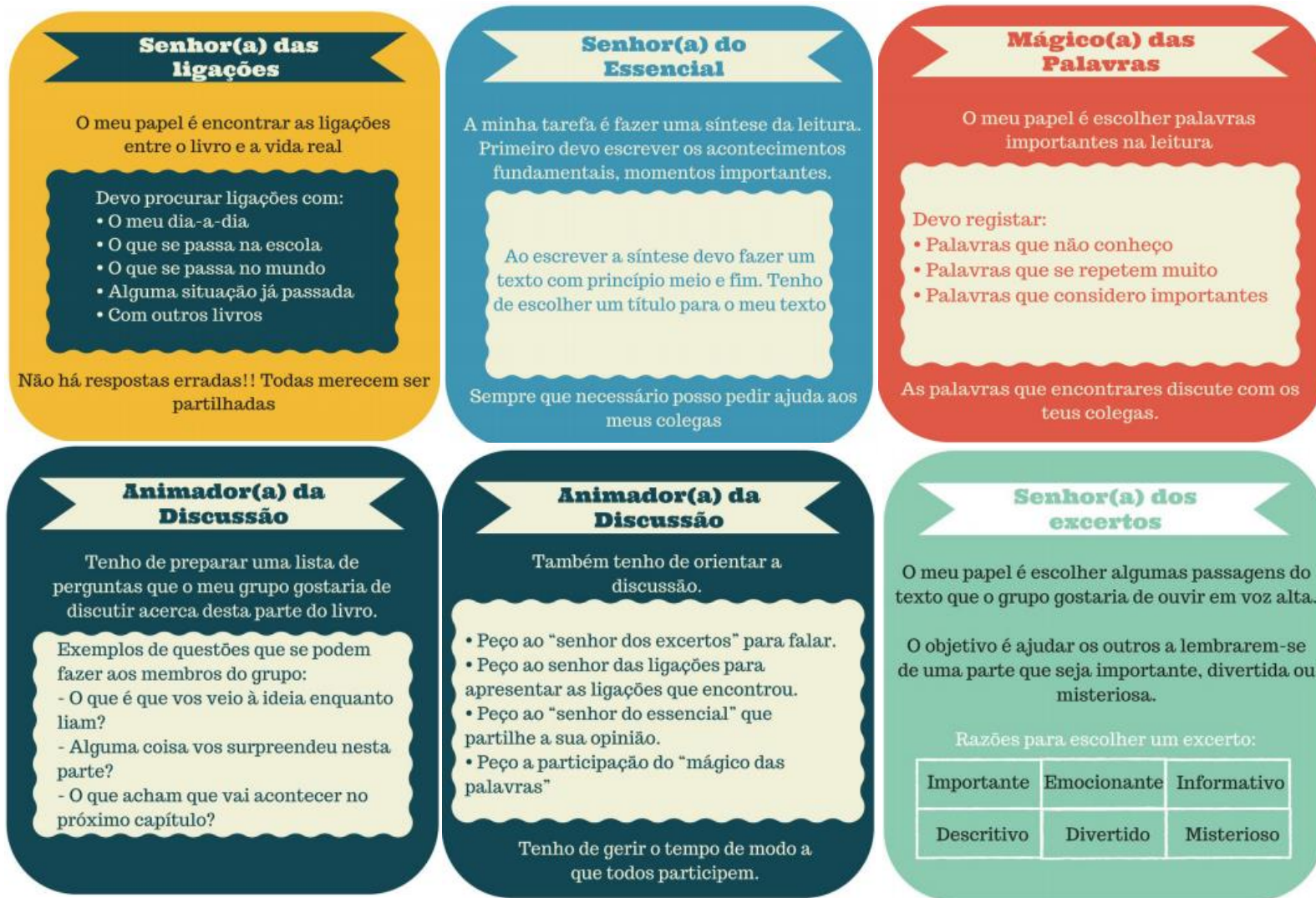




Figura A46. Cartas utilizadas nos Círculos de Leitura, com a explicitação de cada função.

*Educação Literária - Círculo de Leitura*

Nº do grupo: \_\_\_\_\_ Título do livro: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_



**Ficha de autoavaliação**

Nome	Completo(a) a leitura	Assumi o seu papel	Respeitou os colegas

**Legenda:**

A – Bom      B – Médio      C – Menos bom

*Educação Literária - Círculo de Leitura*


 

**Ficha de organização do grupo**

Nº do grupo: \_\_\_\_\_ Título do livro: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

Animador da discussão	
Senhor dos excertos	
Senhor das ligações	
Senhor do essencial	
Mágico das palavras	

*Educação Literária - Círculo de Leitura*

**Mágico(a) das Palavras**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

Livro: \_\_\_\_\_ Páginas a ler: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

1. Palavra \_\_\_\_\_ Página \_\_\_\_\_ Parágrafo \_\_\_\_\_

Frase do livro \_\_\_\_\_

Definição \_\_\_\_\_

Frase Criada \_\_\_\_\_

2. Palavra \_\_\_\_\_ Página \_\_\_\_\_ Parágrafo \_\_\_\_\_

Frase do livro \_\_\_\_\_

Definição \_\_\_\_\_

Frase Criada \_\_\_\_\_

3. Palavra \_\_\_\_\_ Página \_\_\_\_\_ Parágrafo \_\_\_\_\_

Frase do livro \_\_\_\_\_

Definição \_\_\_\_\_

Frase Criada \_\_\_\_\_

4. Palavra \_\_\_\_\_ Página \_\_\_\_\_ Parágrafo \_\_\_\_\_

Frase do livro \_\_\_\_\_

Definição \_\_\_\_\_

Frase Criada \_\_\_\_\_

Figura A47. Fichas utilizadas nos Círculos de Leitura.

## Anexo AB. Planificação sobre a leitura de “A Princesa e a Ervilha”, de Hans Andersen

Tabela A9.

Excerto da planificação do dia 21 de abril.

terça-feira, dia 21 de abril de 2015							
14h – 15h45 - Português							
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Pré Leitura	<p><b>13. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</b></p> <p>13.1. Distinguir informação essencial de acessória.</p> <p>13.2. Identificar ideias-chave.</p> <p><b>14. Produzir um discurso oral com correção.</b></p> <p><b>15. Compreender o essencial dos textos escutados.</b></p> <p>15.1. Interpretar sentidos da linguagem figurada.</p> <p>15.2. Responder, oralmente a questões</p>	<p>Entoação.</p> <p>Articulação.</p> <p>Texto</p> <p>Narrativo.</p> <p>Regras e papéis da interação oral.</p> <p>Texto.</p> <p>Paratexto e vocabulário relativo ao texto.</p> <p>Assunto e ideia principal</p>	<p><b>“A princesa e a ervilha”:</b></p> <p>A docente, com recurso a uma apresentação em formato PowerPoint, informa os alunos de que proceder-se-á à leitura da história <i>A princesa e a ervilha</i>, de Hans Christian Andersen. Antes de proceder à leitura da história, a docente lê uma breve biografia do autor, indicando algumas das suas mais famosas obras, questionando os alunos sobre a possibilidade de alguns deles conhecerem algumas das referidas obras.</p> <p>Seguidamente, a docente apresenta a capa do livro e deve colocar as seguintes questões ao grupo: Que personagens existirão nesta história? O que é uma princesa? Existem princesas tal como as que encontramos nas</p>	10'	<p>Computador</p> <p>Apresentação em formato PowerPoint</p> <p>Manuais escolares</p> <p>Material de desgaste</p> <p>Fichas de trabalho</p>	<p><u>Observação direta.</u></p> <p><u>Grelha de Observação:</u></p> <p>13.1. Distingue informação essencial de acessória.</p> <p>13.2. Identifica ideias-chave.</p> <p>14.1. Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <p>15.1. Interpreta sentidos da linguagem figurada.</p> <p>15.2. Responde, oralmente a questões sobre o texto.</p> <p>15.3. Responde por escrito e de forma completa a questões sobre o texto.</p> <p><b>16.1.</b> Organiza o seu espaço.</p>	Alunos Professora

<p style="text-align: center;"><b>Leitura</b></p>	<p>sobre o texto.</p> <p>15.3. Responder por escrito e de forma completa a questões sobre o texto.</p> <p><b>16. Respeitar as regras da sala de aula</b></p>	<p>histórias? Onde se vai desenrolar a história? O que pensam que vai acontecer? Porquê? Que relação pode existir entre uma princesa e uma ervilha? A docente deve dar oportunidade aos alunos para responderem às questões enunciadas.</p> <p>De seguida, a docente deve dar início à leitura e, durante a leitura, deve efetuar pausas, sempre que considerar necessário, e colocando algumas questões para as quais deve dar a possibilidade aos alunos de responder:</p> <p>Pág. 30 - O que quereria dizer o príncipe com uma “princesa de verdade”? Acham que esta história se passou há muito tempo atrás? Porquê?</p> <p>Pág. 32 - Acham que o rei está com a roupa que costumava usar durante o dia? Que poderia estar ele a fazer nessa altura? Não deveriam ter sido os criados a abrir a porta? (Nota: Fazer notar aos alunos que o rei não parecia ser uma pessoa muito formal, disponibilizando-se para abrir a porta mesmo sendo o rei); Acham que a jovem parecia ser uma princesa? Porquê?</p> <p>Pág. 33 - Por que terá a rainha colocado uma ervilha debaixo de todos aqueles colchões e</p>	35'		<p><b>16.2.</b> Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p><b>16.3.</b> Fala na sua vez.</p> <p><b>16.4.</b> Respeita a opinião dos colegas.</p> <p><b>16.5.</b> Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p><b>16.6.</b> Mantém uma postura física correta.</p>	
---	--	--	-----	--	--	--

<p><b>Pós Leitura</b></p>		<p>edredões?</p> <p>Pág. 34 -O que terá incomodado tanto a princesa? Acham possível uma ervilha, debaixo de tantos colchões e edredões, causar tanto mal-estar? Por que terão considerado que ela era de facto uma princesa verdadeira? Os reis preocupavam-se mais com o título, a família da princesa, ou com a sua personalidade (sensibilidade, delicadeza, simplicidade)? Por que é que uma simples ervilha foi colocada no museu? Por que é que ela passou a ter tanto valor?</p> <p>No momento de leitura, a docente deve, ainda, efetuar pausas de forma a explicitar o significado das palavras: cântaro, biqueira, vestes e contemplar. Para esta explicitação deve, primeiramente, questionar a turma sobre a possibilidade de um dos alunos saber o significado das palavras e explicitá-las à restante turma. Caso tal não se verifique, deve ser a docente a efetuar a explicitação.</p> <p>Após a leitura, a docente deve questionar os alunos sobre o que fariam se quisessem descobrir se alguém era uma princesa genuína. De seguida, deve apresentar quatro ditados populares e perguntar à turma qual aquele que consideram que mais se relaciona</p>	<p>15'</p>			
---------------------------	--	---	------------	--	--	--

			<p>com a história lida.</p> <p>Posteriormente, os alunos devem proceder à resolução de questões do manual escolar sobre a história lida (página 148 – exercícios 3 e 4; página 149 – exercícios 2, 3 e 5). Seguidamente, proceder-se-á à correção dos referidos exercícios. Para este momento, a docente deve ler a questão e solicitar a resposta aos alunos. Deve efetuar uma discussão coletiva, caso os alunos apresentem diferentes resoluções. (Nota: aos alunos de 3.º ano deve ser disponibilizada uma ficha de trabalho com os enunciados dos exercícios, dado que não possuem o manual).</p>	20'		
--	--	--	--	-----	--	--

## Anexo AC. Apreciação Global de Matemática

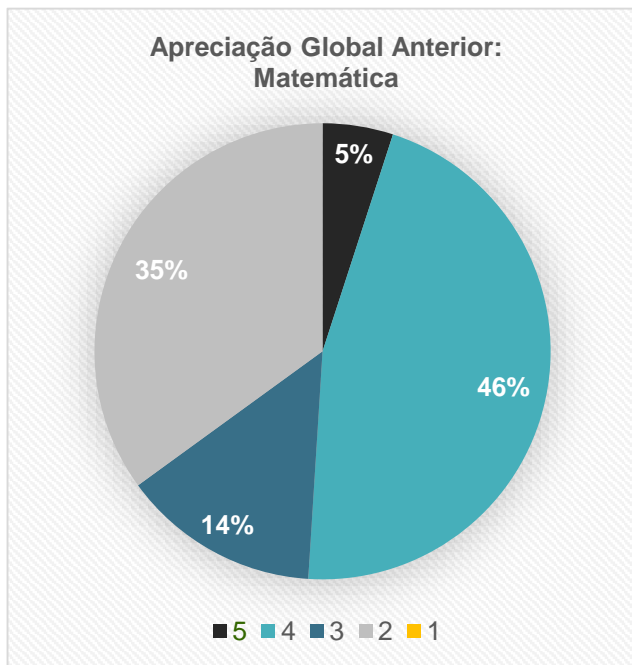


Figura A48. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no âmbito da Matemática.

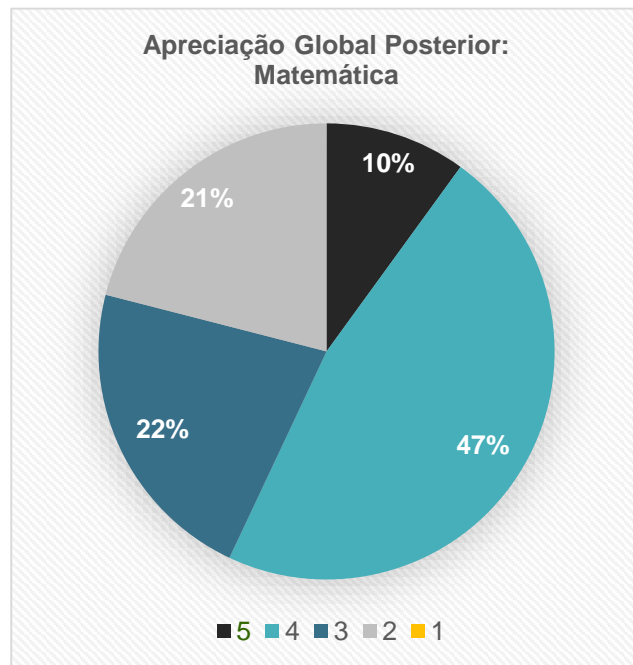


Figura A49. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no âmbito da Matemática.

## Anexo AD. Avaliação de Matemática

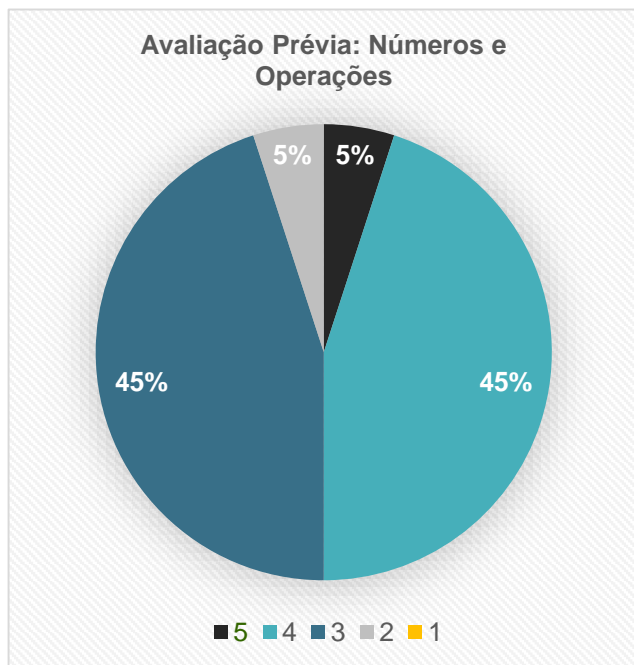


Figura A50. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no domínio de Números e Operações

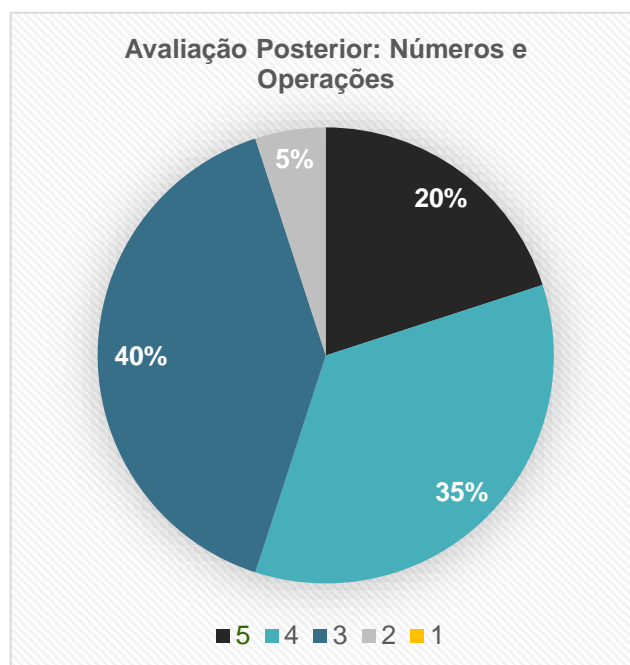


Figura A51. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no domínio de Números e Operações

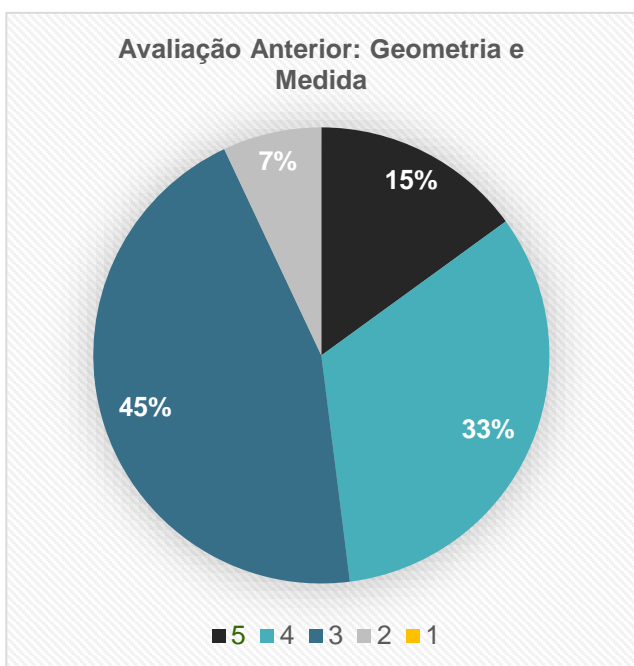


Figura A52. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no domínio de Geometria e Medida.

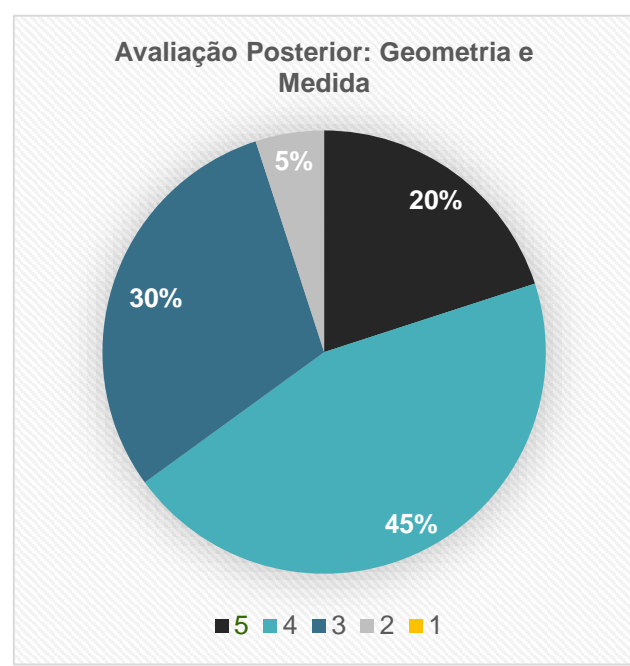
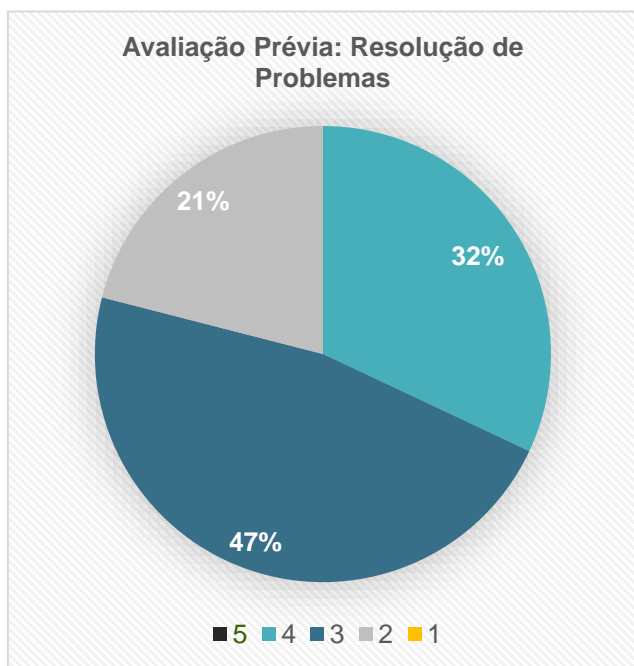
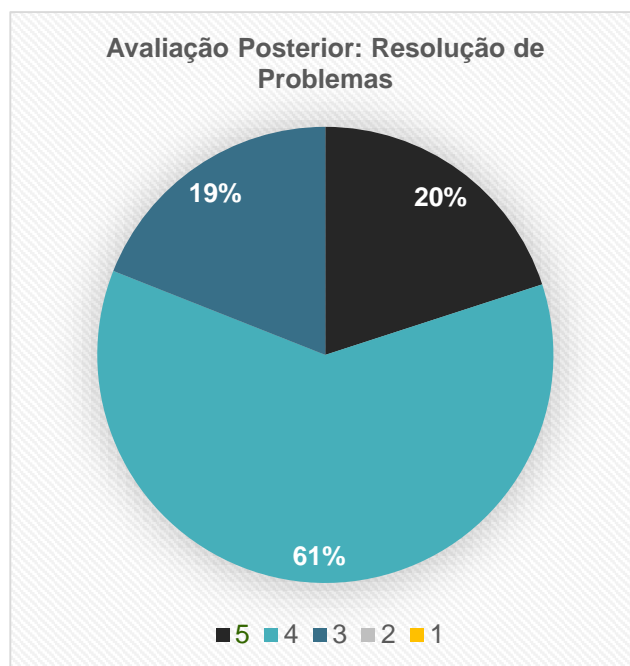


Figura A53. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no domínio de Geometria e Medida.



*Figura A54.* Avaliação global anterior do desempenho dos alunos na resolução de problemas.



*Figura A55.* Avaliação global posterior do desempenho dos alunos na resolução de problemas.

## Anexo AE. Resolução de problemas: exemplo de planificação e ficha de trabalho

Tabela A10.

Excerto da planificação do dia 22 de abril.

quarta-feira, 22 de abril de 2015							
11h45 – 12h30 – Matemática							
Domínio	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Números e Operações	<p><b>9. Resolver problemas, envolvendo frações</b></p> <p><b>10. Recorrer a diferentes estratégias para a mesma representação</b></p> <p><b>11. Explicar o raciocínio</b></p> <p><b>12. Respeitar as regras da sala de aula</b></p>	Frações	<p><b>Resolução de problemas:</b></p> <p>A docente deve distribuir as fichas de trabalho e proceder à leitura do primeiro problema. De seguida, os alunos devem resolver o problema, individualmente. Posteriormente, dá-se lugar à correção do problema, solicitando aos alunos a apresentação das suas resoluções e dando início, se necessário, a uma discussão coletiva sobre o apresentado. No momento coletivo, e tendo como ponto de partida as resoluções apresentadas, a docente deve, recorrendo-se de uma apresentação em formato PowerPoint, e solicitando as intervenções dos alunos deve explicitar que, se organizarmos o tempo pelas oito turmas, verificamos que as oito turmas ocuparam <math>\frac{1}{4}</math> de hora cada, podendo tal representar-se por <math>\frac{1}{4} \times 8</math> e essa operação</p>	15'	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Apresentação em formato PowerPoint</p> <p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Material de desgaste</p> <p>Quadro</p>	<p>9.1 Resolve problemas, envolvendo frações</p> <p>10.1 Recorre a diferentes estratégias para a mesma representação</p> <p>11.1 Explica o raciocínio</p> <p>12.1. Organiza o seu espaço.</p> <p>12.2. Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p>12.3. Fala na sua vez.</p> <p>12.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>12.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p>12.6. Mantém uma postura física correta.</p>	<p>Alunos</p> <p>Professora</p>

			<p>resulta na fração <math>\frac{8}{4}</math> que simplificada nos revela que, no total, as oito turmas demoraram duas horas.</p> <p>A docente deve ler o segundo problema e solicitar a sua resolução individual. De seguida, os alunos devem apresentar as suas resoluções e discutir sobre elas. Com recurso ao powerpoint e solicitando as intervenções dos alunos, deve explicitar que, para este problema, a unidade é <math>\frac{6}{6}</math> e que, se por cada <math>\frac{1}{6}</math> se têm 4 mensagens, então, no total, escreveram-se 24 mensagens.</p> <p>A docente deve ler o terceiro problema da ficha de trabalho resolvida a 22 de abril. De seguida, deve solicitar a um aluno que apresente a sua resolução e a explique à restante turma. A partir desta, a docente deverá dar início a uma discussão sobre a mesma, na qual se pretende que os alunos compreendam que se 36 mensagens correspondem ao total de mensagens e se necessitamos de saber a quantas mensagens correspondem <math>\frac{4}{6}</math>, primeiramente é necessário saber que <math>\frac{1}{6}</math> correspondem a 6 mensagens, pelo que <math>\frac{2}{6}</math> correspondem a 12 mensagens.</p>	15'			
				15'			

# Matemática Números e Operações Resolução de problemas

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

## 1. Resolve os problemas

1.1. Na escola da Joana, os professores decidiram dedicar uma semana aos afetos, realizando várias atividades sobre eles.

1.1.1. Uma das atividades realizadas foi a construção de Árvores do Positivismo expostas ao longo do corredor da escola. O corredor mede 100 metros e as turmas de 4.º ano ficaram responsáveis pela quarta parte desse comprimento. Sabendo que a turma da Joana se disponibilizaram duas décimas desse comprimento, de quanto espaço dispõe a turma da Joana para a exposição da sua Árvore do Positivismo?



1.1.2. Na entrada da escola, colocou-se um Livro dos Elogios, para quem quisesse dirigir um elogio à escola. O livro é composto por 80 páginas. Nos primeiros três dias, escreveram-se elogios em  $\frac{1}{4}$  das páginas do livro. Nos últimos dois dias, ocuparam-se  $\frac{3}{8}$  das páginas. No total, quantas páginas do Livro dos Elogios se escreveram na Semana dos Afetos?



1.1.3. No Frasco dos Sorrisos da Joana, foram colocados  $\frac{20}{4}$  cartões de agradecimento, enquanto no Frasco dos Sorrisos da Filipe foram colocados  $\frac{8}{2}$  cartões. Qual a diferença entre o número de cartões que os dois receberam?



## Anexo AF. Avaliação de Estudo do Meio

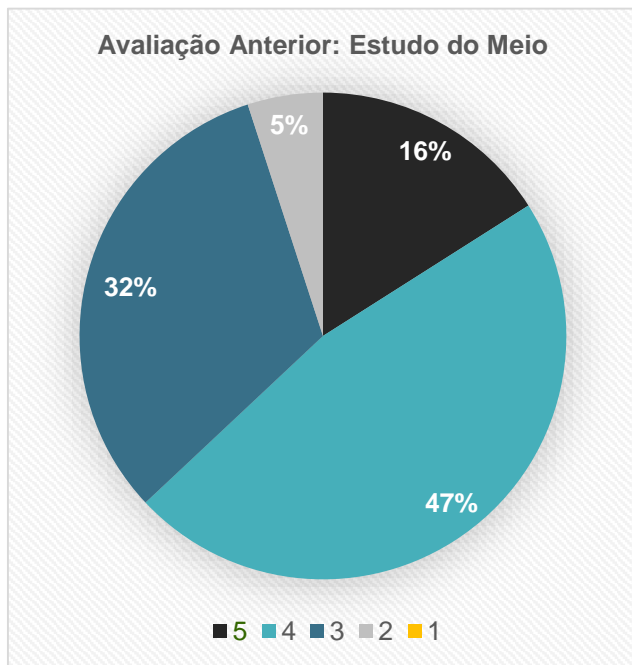


Figura A56. Avaliação global anterior do desempenho dos alunos no âmbito de Estudo do Meio.

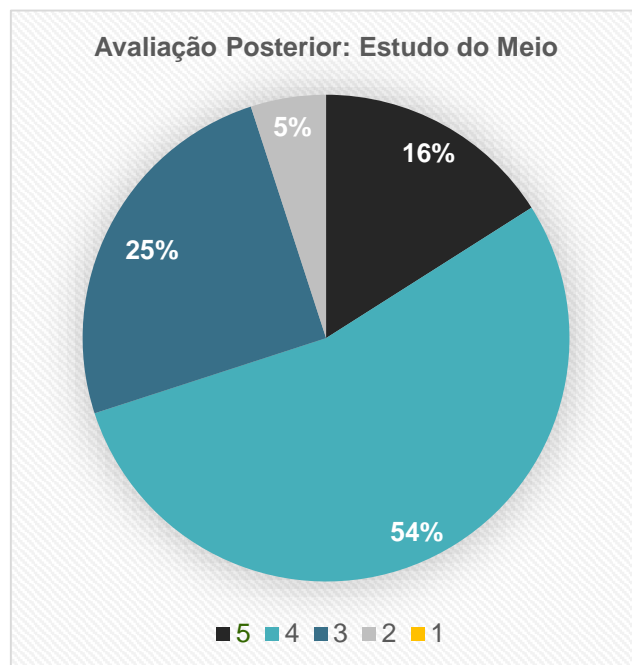


Figura A57. Avaliação global posterior do desempenho dos alunos no âmbito de Estudo do Meio.

## Anexo AG. Avaliação dos alunos na área de Teatro/Expressão Dramática

Tabela A11.

*Avaliação das crianças na primeira sessão de Teatro/Expressão Dramática*

<b>Alunos</b>	<b>A.C</b>	<b>A. M.</b>	<b>B.V.</b>	<b>C.L.</b>	<b>E.A.</b>	<b>F.R.</b>	<b>G.C</b>	<b>M.B</b>	<b>M.S</b>	<b>P.V.</b>	<b>P.C.</b>	<b>P.S.</b>	<b>R.L.</b>	<b>R.R</b>	<b>R.S.</b>	<b>T.F.</b>	<b>T.M</b>	<b>U.B.</b>	<b>V.P</b>
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
2.1. Reconhece e relembra as condições para o início da aula.	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
3.2. Intervém na sua vez.	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5
4.1. Movimenta-se de forma livre e pessoal.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5.1. Explora os movimentos segmentares do corpo.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6.1. Explora o movimento global do seu corpo;	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7.1. Explora as possibilidades motoras e expressivas;	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
8.1. Improvisa pequenas cenas em	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4

pequenos grupos, partindo de um indutor.																			
9.1. Realiza a improvisação de uma personagem em situação fictícia.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.1. Explora a capacidade de simular diferentes sensações.	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
11.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11.1.Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	5	NO	NO	5	5	NO	NO	5	NO	NO	5	NO	NO	NO	5	5	NO	NO	5
11.2. Avalia o seu desempenho.	5	NO	NO	5	4	NO	NO	5	NO	NO	5	NO	NO	NO	5	5	NO	NO	5
11.3. Avalia o desempenho dos colegas.	4	NO	NO	5	4	NO	NO	5	NO	NO	5	NO	NO	NO	4	5	NO	NO	5
12.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom. NO – Não observado																			

Tabela A12.

Avaliação das crianças na segunda sessão de Teatro/Expressão Dramática

Indicadores de Avaliação	Alunos																			
	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P	
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aulas.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Não observado	5	
2.1. Reconhece / Relembra as condições para o início da aula.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5		5	5
3.1. Ouve, em silêncio as indicações.	3	4	5	5	5	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4		3	3
3.2. Intervém na sua vez	3	4	3	5	3	5	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5		4	4
4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5
5.1. Exprime diferentes emoções.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5
6.1. Explora os movimentos segmentares do corpo.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5
6.2. Exteriorizar, corporal e vocalmente, traços da personagem indicada.	5	5	5	5	5	3	3	5	3	4	3	5	5	4	5	5	5		5	5
7.1. Improvisa em pequenos grupos, partindo de um indutor.	5	5	5	5	5	3	3	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	
8.1. Assume, corporal e vocalmente, uma personagem em situação fictícia.	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	Não observado	5	
9.1. Mostra-se concentrado na realização da atividade.	3	4	3	4	3	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3		4	4
9.2. Cooperar com o par.	3	5	3	5	3	2	2	3	2	3	2	3	3	5	3	3	3		4	4

10.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.	3	5	3	5	3	2	2	3	2	3	2	3	3	5	3	3	3		4
10.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5
10.3. Avalia o seu desempenho.	3	5	3	5	3	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	4	4		4
10.4. Avalia o desempenho dos colegas.	4	5	3	5	3	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	4	4		4
11.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Tabela A13.

*Avaliação das crianças na terceira sessão de Teatro/Expressão Dramática*

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1. Reconhece / relembra as condições para o início da aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.2. Intervém na sua vez.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5
4.1. Executa sequencialmente	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

as ações, de acordo com as indicações.																			
<b>5.1.</b> Exprime diferentes emoções;	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>6.1.</b> Explora os movimentos segmentares do corpo;	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>7.1.</b> Improvisa pequenas cenas em pequenos grupos, partindo de um indutor.	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
<b>8.1.</b> Realiza a improvisação de uma personagem em situação fictícia.	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
<b>8.1.</b> Mostra-se concentrado na realização da atividade.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>9.1.</b> Mostra-se concentrado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>10.1.</b> Mostra-se empenhado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>10.2.</b> Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>10.3.</b> Avalia o seu desempenho.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>10.4.</b> Avalia o desempenho dos	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5

colegas.																				
11.1.Participa na reorganização do espaço da sala de aula	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																				

Tabela A14.

*Avaliação das crianças na quarta sessão de Teatro/Expressão Dramática*

Alunos Indicadores de Avaliação	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
	1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1. Reconhece / relembra as condições para o início da aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.2. Intervém na sua vez	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4.2. Observa e reproduz os movimentos do colega.	3	4	4	5	5	3	5	4	3	4	5	4	3	5	5	4	4	5	5
5.1. Explora os movimentos	3	4	4	5	5	3	5	4	3	4	5	4	3	5	5	4	4	5	5

segmentares do corpo;																			
<b>5.2.</b> Exterioriza, corporal e vocalmente, traços da personagem indicada.	3	4	4	5	5	3	5	4	3	4	5	4	3	5	5	4	4	5	5
<b>6.1.</b> Improvisa em pequenos grupos, partindo de um indutor.	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5
<b>7.1.</b> Assume, corporal e vocalmente, uma personagem em situação fictícia.	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5
<b>8.1.</b> Mostra-se empenhado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>8.2.</b> Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>8.3.</b> Avalia o seu desempenho.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>8.4.</b> Avalia o desempenho dos colegas.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>9.1.</b> Participa na reorganização do espaço da sala de aula	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

## Anexo AH. Grelha de observação do conselho de cooperação do dia 6 de abril

Tabela A15.

Grelha de observação do Conselho de Cooperação realizado a 6 de abril

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
1.1. Usa a palavra com um tom de voz audível.	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4
1.2. Adota um discurso claro e fluente.	4	5	3	4	5	4	3	4	5	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4
1.3. Respeita a opinião dos colegas.	3	5	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5
1.4. Participa na discussão ordenadamente.	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4
2.1. Respeita a vez de intervir dos colegas.	3	5	5	4	3	4	5	3	5	4	3	5	3	4	5	4	4	4	4

Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.

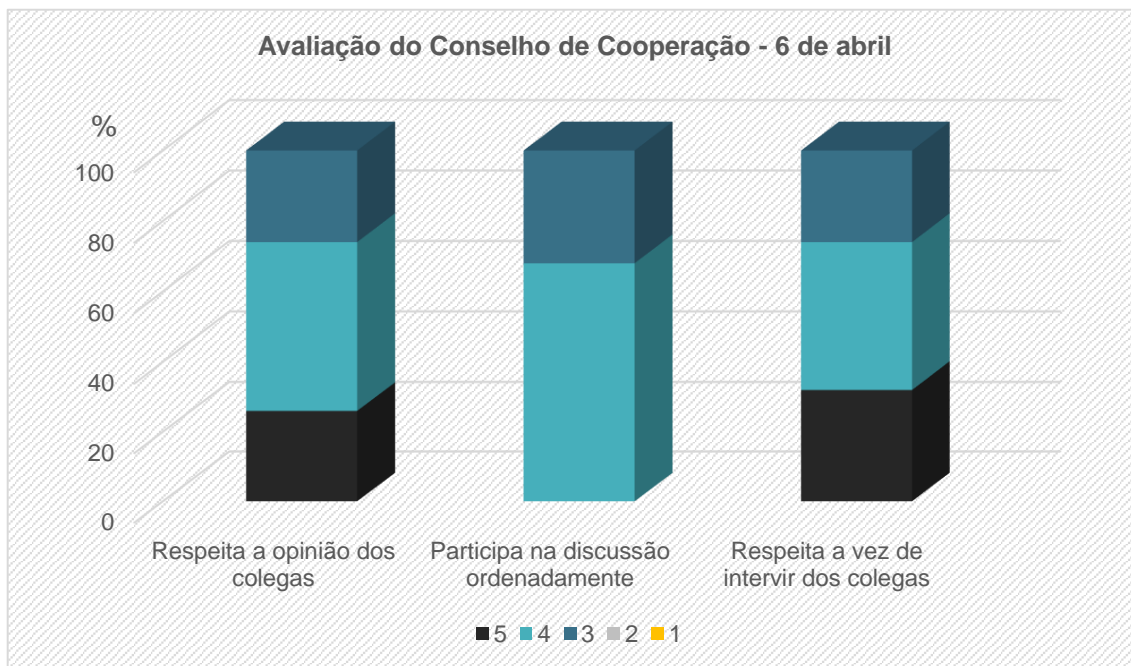
## Anexo AI. Grelha de observação do conselho de cooperação do dia 15 de maio

Tabela A16.

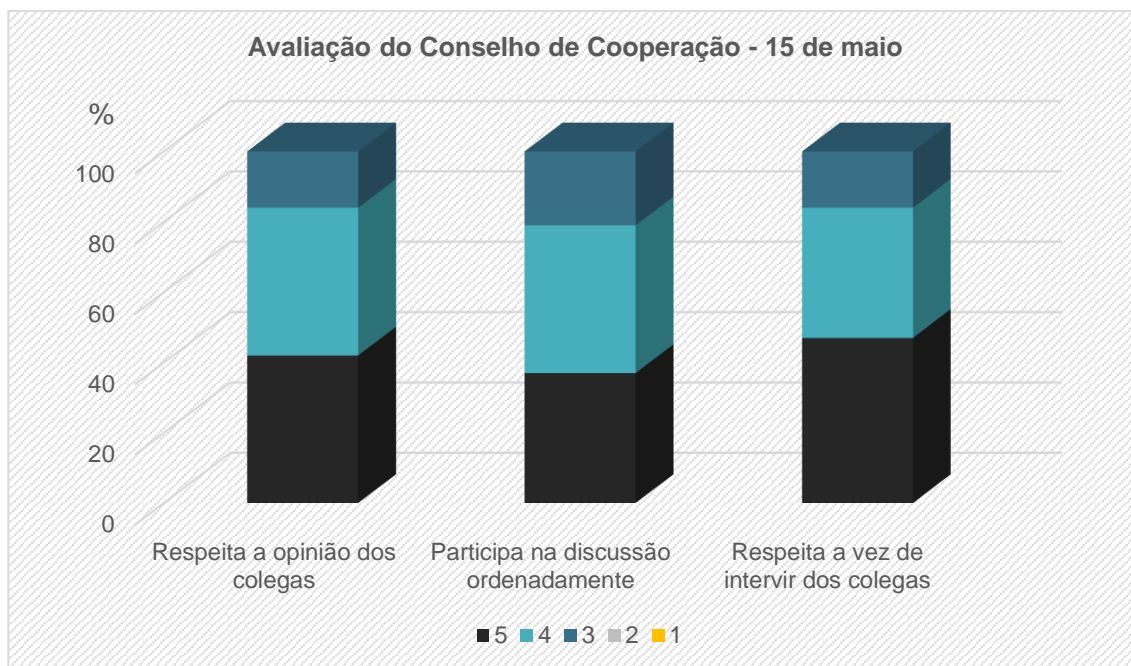
Grelha de observação do Conselho de Cooperação realizado a 15 de maio

Indicadores de Avaliação	Alunos																		
	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
1.5. Usa a palavra com um tom de voz audível.	3	5	5	4	3	4	3	4	5	5	3	5	4	4	3	4	5	3	5
1.6. Adota um discurso claro e fluente.	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	4	5	4	5	4	4
1.7. Respeita a opinião dos colegas.	4	5	3	5	3	4	5	4	3	5	4	4	5	3	5	5	3	3	5
1.8. Participa na discussão ordenadamente.	5	4	3	5	4	4	3	4	3	4	4	5	5	4	3	5	5	4	5
2.1. Respeita a vez de intervir dos colegas.	3	5	5	4	5	4	5	3	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

## Anexo AJ. Avaliação do Conselho de Cooperação



*Figura A58.* Avaliação do desempenho dos alunos no Conselho de Cooperação realizado a 6 de abril.



*Figura A59.* Avaliação do desempenho dos alunos no Conselho de Cooperação realizado a 15 de maio.

## Anexo AK. Programa *Class Dojo*

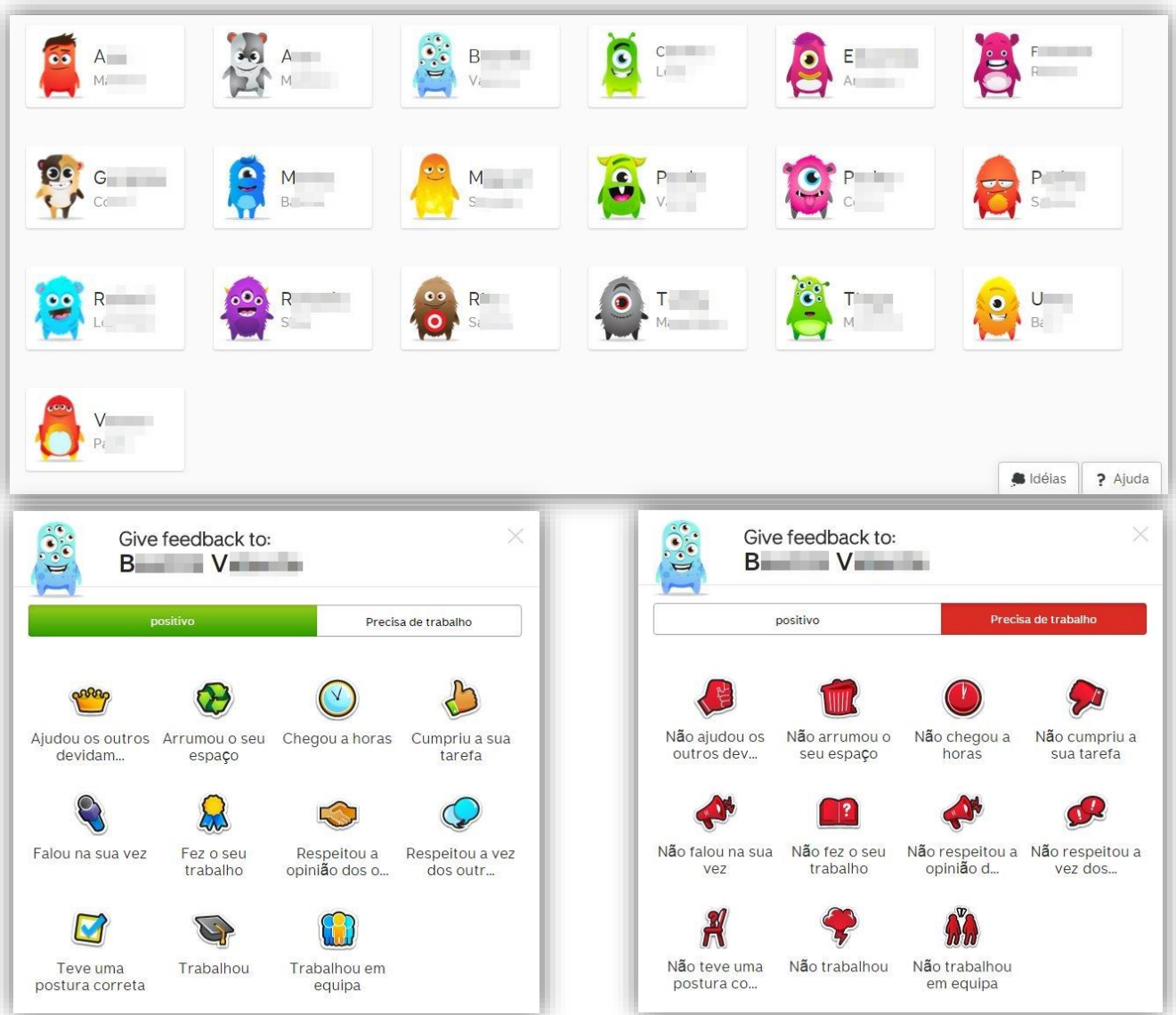


Figura A60. Programa *Class Dojo*.

Vídeo de Apresentação e Explicação disponível em  
[www.youtube.com/watch?v=1YcUxdpEnjs](http://www.youtube.com/watch?v=1YcUxdpEnjs)

## Anexo AL. Concepções dos alunos durante e após sessões de *focus group*

Tabela A17.

*Concepções dos alunos durante e após as sessões de focus group.*

<b>Sessões de <i>focus group</i></b>	<b>Após a realização das sessões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quem limpa a casa são as mulheres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todos devemos fazer tudo em casa. É mais fácil e mais rápido.</li> <li>▪ Não devem ser só as mães a limpar a casa, também devemos ajudar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os homens são corajosos e fortes, as mulheres não.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As mulheres também são corajosas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As mulheres não são capazes de executar tarefas que impliquem mais esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quer as mulheres, que os homens podem executar as mesmas tarefas, quer impliquem esforço ou não.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As mulheres são muito emocionais, por isso é que choram e os homens não.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualquer ser humano se emociona e chora.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Há profissões para os homens e profissões para as mulheres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uma profissão não é exclusiva de um dos géneros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os homens são fortes e brutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As mulheres e os homens podem ter as mesmas características psicológicas.</li> </ul>

## Anexo AM. Grelha de observação da atividade de resolução de problemas de 16 de abril

Tabela A18.

Grelha de observação relativa à atividade de resolução de problemas de 16 de abril

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
3.1. Resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos realizados.	3	5	3	2	4	3	3	2	5	5	2	5	4	4	3	4	5	3	2
3.2. Escreve uma resposta adequada ao problema.	2	5	3	2	4	3	2	2	5	4	2	5	4	4	3	2	5	4	2
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

## Anexo AN. Grelha de observação da atividade de resolução de problemas de 6 de maio

Tabela A19.

Grelha de observação relativa à atividade de resolução de problemas de 6 de maio

Indicadores de Avaliação	Alunos																			
	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P	
3.1. Resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos realizados.	3	5	4	4	5	4	4	3	5	5	3	5	4	5	3	4	5	3	3	
3.2. Escreve uma resposta adequada ao problema.	3	5	4	5	5	4	4	3	5	4	3	5	4	5	4	4	5	4	3	
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																				

## Anexo AO. Avaliação sobre a resolução de problemas de 16 de abril e 6 de maio

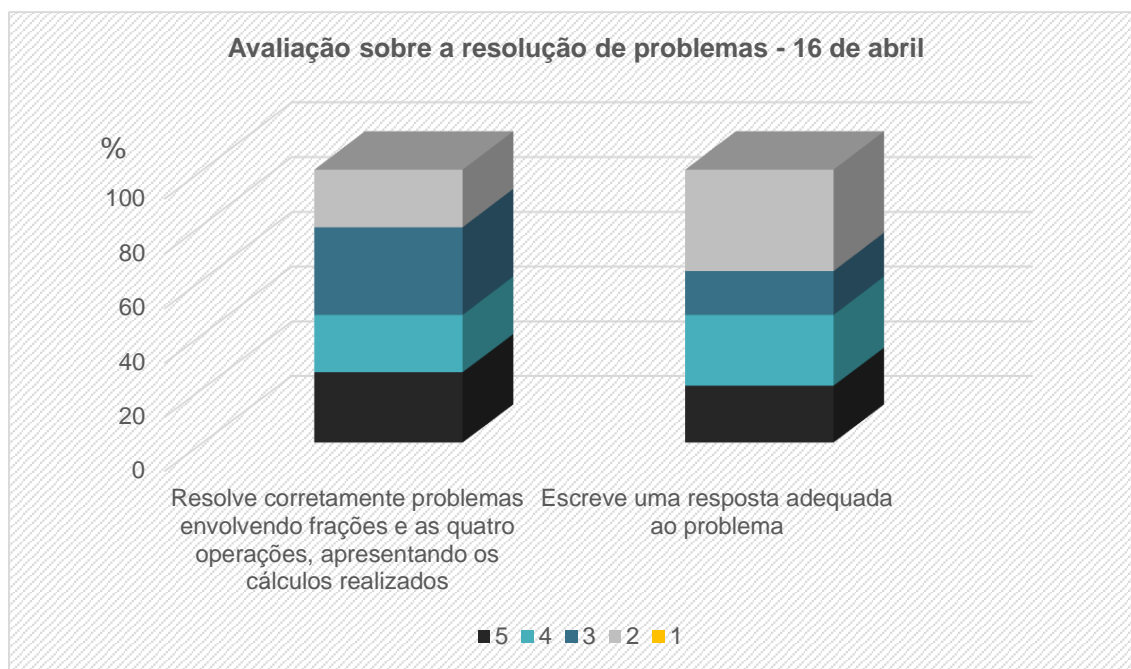


Figura A61. Avaliação do desempenho dos alunos na resolução de problemas, a 16 de abril.

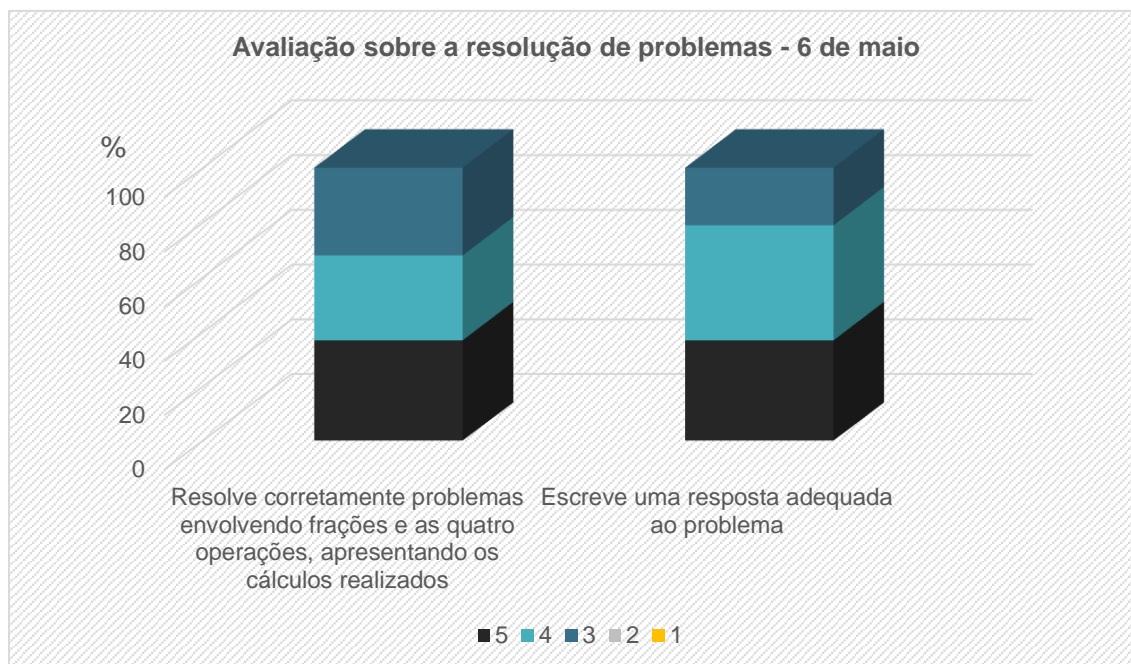


Figura A62. Avaliação do desempenho dos alunos na resolução de problemas, a 6 de maio.

## Anexo AP. Avaliação da atividade de ortografia

Tabela A20.

*Grelha de observação da atividade de ortografia "sons do x" - 16 de abril*

<b>Indicadores de Avaliação</b>	<b>Alunos</b>	<b>P.V.</b>	<b>P.C.</b>	<b>T.F.</b>
Completar frases em situação de ditado sem cometer erros.		2	2	3
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.				

## Anexo AQ. Grelhas de observação relativas às atividades de Conhecimento Explícito da Língua

Tabela A21.

Grelha de observação relativa à ficha de Conhecimento Explícito da Língua de 15 de abril

Indicadores de Avaliação	Alunos															
	A.C	A.M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.M	U.B.	V.P
2.1. Identifica adjetivos.	3	5	5	3	5	4	5	4	4	5	4	3	5	5	4	3
3.1. Identifica os graus dos adjetivos.	3	4	4	3	5	3	4	3	3	5	4	2	3	5	3	3
4.1. Distingue discurso direto e discurso indireto.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4.2. Identifica marcas do discurso direto no plano escrito.	4	5	4	4	3	3	4	3	4	5	3	3	4	3	4	3
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																

Tabela A22.

Grelha de observação relativa à ficha de Conhecimento Explícito da Língua de 23 de abril

Indicadores de Avaliação	Alunos															
	A.C	A.M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.M	U.B.	V.P
10.1. Identifica o sujeito simples.																
10.2. Identifica o sujeito nulo.																
10.3. Identifica o sujeito composto.																
10.4. Identifica o predicado.																
10.5. Identifica o complemento direto.																
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																

## Anexo AR. Avaliação sobre o CEL

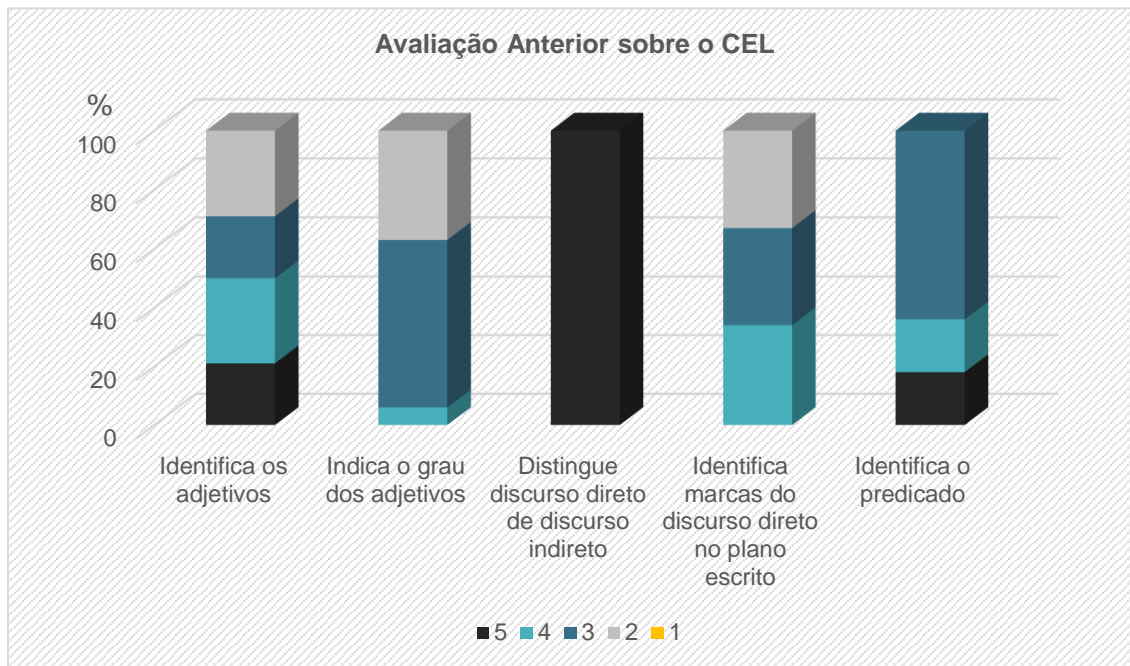


Figura A63. Avaliação anterior do desempenho dos alunos no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua.

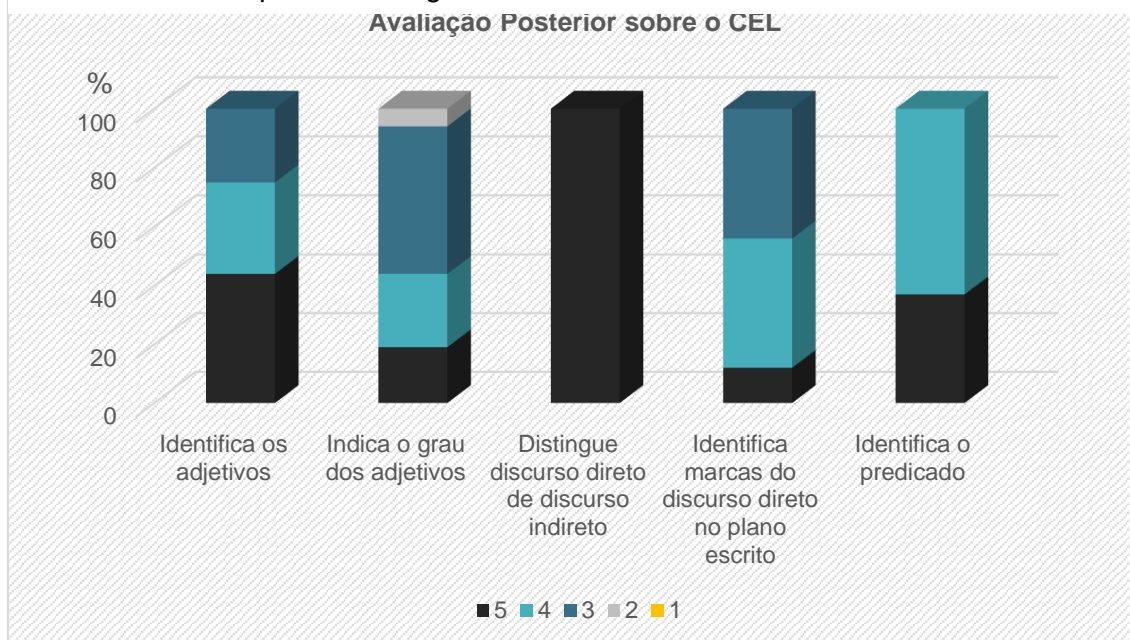


Figura A64. Avaliação posterior do desempenho dos alunos no âmbito do Conhecimento Explícito da Língua.

## Anexo AS. Jogo de Tabuleiro

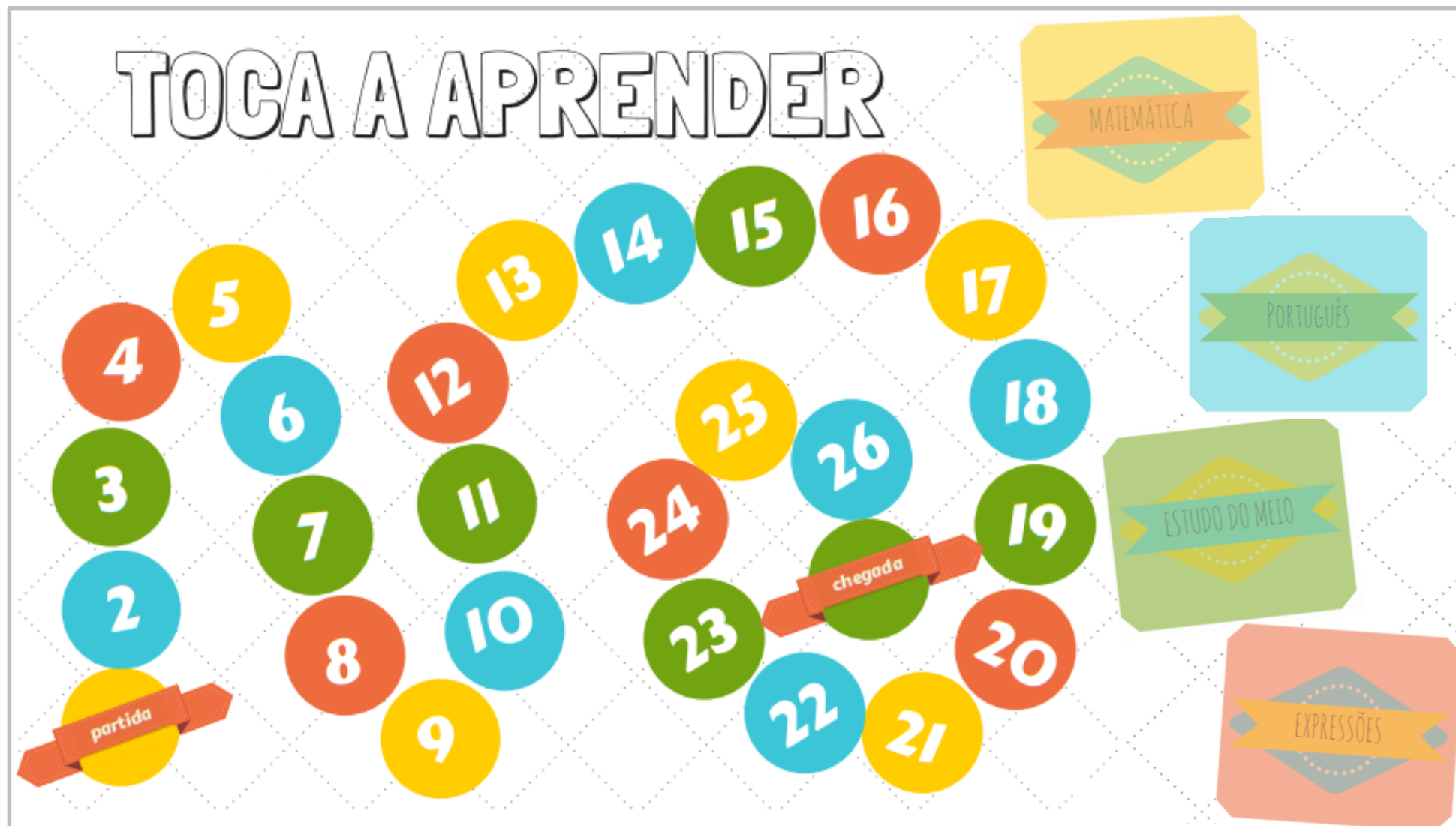


Figura A65. Jogo de tabuleiro “Toca a Aprender” elaborado pelas professoras estagiárias.



NÚMEROS E OPERAÇÕES

A que fração corresponde 0,2?

- a) 2/10
- b) 10/2
- c) 20/1
- d) 20/10



ESTUDO DO MEIO

Observa a imagem. Em que fase se encontra a Lua?

- a) lua cheia
- b) lua nova
- c) quarto minguante
- d) quarto crescente




CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

A que classe de palavras pertence a palavra «irónico»?

- a) nome
- b) verbo
- c) adjetivo
- d) preposição



EXPRESSIONÃO DRAMÁTICA

Recorrendo apenas a gestos, faz com que os teus colegas adivinhem a palavra:

**castelo**

Figura A66. Cartas do jogo de tabuleiro “Toca a Aprender” elaborado pelas professoras estagiárias.

## Anexo AT. Pedido de colaboração para a realização do estudo

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, irei realizar um estudo na turma do seu educando sobre os **Trabalhos Para Casa**, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para que o estudo se concretize, será necessária a aplicação de questionários a alunos e respetivos Encarregados de Educação, para a qual agradeço a sua colaboração.

Obrigada pela sua atenção,  
Melissa Pereira.

## Anexo AU. Relação entre objetivos e questões

Tabela A23.

Relação entre objetivos específicos e questões aos inquiridos.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Questões			
		Coordenadora do 1.º CEB do estabelecimento	Professora	Alunos	Pais/Encarregados de Educação
<b>Política de regulamentação dos TPC</b>	Compreender qual a política de regulamentação dos TPC, na escola.	Existe, na escola, alguma política de regulamentação dos TPC? Qual? Porquê?			
<b>Papel das famílias na realização dos TPC</b>	Identificar o papel atribuído aos Encarregados de Educação na elaboração dos TPC pelos alunos	Na sua opinião, qual o papel que os Encarregados de Educação deverão ter na elaboração dos TPC pelos alunos?	Alguma vez questionou os Encarregados de Educação dos seus alunos sobre a sua opinião relativamente aos TPC? Porquê? Que papel considera que os Encarregados de Educação deverão ter na elaboração dos TPC pelos alunos?	Alguém te ajuda a fazer os TPC? Quem?	Auxilia o seu educando na realização dos TPC? Quando o professor do seu educando não envia TPC, indica-lhe algum trabalho para que ele faça em casa? Porquê?
<b>Finalidades dos TPC</b>	Identificar o papel atribuído aos TPC no processo de ensino e aprendizagem	Qual o contributo dos TPC para a aprendizagem dos alunos?		Na tua opinião, aprendes com os TPC? Porque achas que a tua professora te manda fazer TPC?	Considera que os TPC têm um contributo positivo para a educação do seu educando? Por que razão considera que o professor do seu educando solicita a realização de TPC? Concorda com as razões? Porquê?
<b>Frequência e conteúdos dos TPC</b>	Conhecer a frequência e tipo de TPC solicitados aos alunos.	Com que frequência considera que os TPC devem ser solicitados aos alunos? Porquê? Qual o tipo de tarefas que	Com que frequência solicita aos seus alunos a realização de TPC? Porquê? Quais as tarefas que envia com	Quantos dias por semana levas TPC? Na tua opinião achas que a professora devia enviar mais ou menos TPC?	Qual o número de vezes por semana que o seu educando leva TPC? Qual o tipo de TPC que o seu educando realiza

		considera mais pertinentes de realizar para TPC?	maior frequência para TPC? Porquê?	Que tipo de TPC costumava fazer? Quais são os que mais gostas? Gostavas de fazer outro tipo? Qual/Porquê?	com maior frequência? Concordas? Porquê?
<b>Influência dos TPC no tempo extracurricular</b>	Compreender de que forma a realização de TPC influencia a realização de outras atividades.	Considera que a realização de TPC condiciona a realização de atividades extra curriculares? Porquê?	Na sua opinião, de que forma os seus alunos fazem a gestão do tempo para a realização dos TPC? Considera que a realização de TPC condiciona a realização de atividades extra curriculares? Porquê?	De que forma fazes a gestão do tempo para a realização dos TPC? Depois de fazeres os TPC, tens tempo para outras atividades?	Considera que os TPC podem condicionar a realização de outras atividades?
<b>Planificação e correção dos TPC</b>	Identificar vantagens e desvantagens na planificação diferenciada de TPC.	Considera mais apropriada a planificação de TPC igual para todos os alunos ou diferenciada? Porquê?	Os TPC que solicita são iguais para todos os alunos? Porquê?	Preferias que a tua professora te mandasse para TPC exercícios em que sentes mais dificuldades? Porquê?	Considera mais apropriada a planificação de TPC tendo em conta as dificuldades de cada aluno? Porquê?
	Compreender o papel da correção em coletivo dos TPC, na sala de aula.	Considera que é importante efetuar a correção coletiva dos TPC? Porquê?	Procede à correção coletiva dos TPC? Porquê?	A tua professora corrige os TPC? Qual a tua opinião sobre a correção dos TPC?	
<b>Visão dos alunos face aos TPC</b>	Identificar as conceções face à visão dos alunos sobre os TPC	Na sua opinião, os alunos gostam dos TPC?		Gostas de fazer TPC? Porquê?	Na sua opinião, o seu educando gosta de fazer TPC?

## Anexo AV. Questionário aplicado aos alunos



Para preencheres este questionário corretamente, coloca um  nas **tuas** opções.

**Género:** Feminino

Masculino

1. Na tua opinião, aprendes com os TPC? (Assinala com um **x** uma opção).

Sim  Não

1.1. Explica a tua opção: \_\_\_\_\_

2. Quantos dias por semana levas TPC? (Assinala com um **x** uma opção).

0  1  2  3  4  5

3. Na tua opinião, achas que a professora deveria:

Enviar mais TPC

Enviar menos TPC

3.1. Explica a tua opção: \_\_\_\_\_

4. Porque achas que a professora te manda fazer TPC? (Podes escolher mais do que uma opção).

Para me ajudar a perceber melhor.

Para aprender a trabalhar sozinho.

Para estudar.

Para ocupar o meu tempo livre.

Outra razão. Qual? \_\_\_\_\_

5. Que tipo de TPC costumavas fazer? (Podes escolher mais do que uma opção).

Exercícios do manual.

Resolução de exercícios de treino.

Pesquisas.

Leituras.

Trabalhos de grupo.

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6. Quais são os que mais gostas?(Podes escolher mais do que uma opção).

Exercícios do manual.

Resolução de exercícios de treino.

Pesquisas.

Leituras.

Trabalhos de grupo.

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6.1. Explica a(s) tua(s) opção(ões): \_\_\_\_\_

7. Gostavas de fazer outro tipo de TPC? (Assinala com um x uma opção).

Sim  Qual? \_\_\_\_\_

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

8. De que forma fazes a gestão do tempo para a realização dos TPC?

\_\_\_\_\_

9. Depois de fazeres os TPC, tens tempo para outras atividades? (Assinala com um x uma opção).

Sim  Não

10. Alguém te ajuda a fazeres os TPC? (Assinala com um x uma opção).

Sim  Quem? \_\_\_\_\_

Não

11. Preferias que a tua professora te mandasse para TPC exercícios em que sentes mais dificuldades? (Assinala com um x uma opção).

Sim  Não

11.1. Explica a tua opção: \_\_\_\_\_

12. A tua professora corrige os TPC? (Assinala com um x uma opção).

Sim  Não

12.1. Qual a tua opinião sobre a correção dos TPC? \_\_\_\_\_

13. Gostas de fazer TPC? (Assinala com um x uma opção).

Sim  Não

13.1. Explica a tua opção: \_\_\_\_\_

**Obrigada!**

## Anexo AW. Questionário aplicado aos Encarregados de Educação



O presente questionário tem como finalidade recolher dados para a elaboração de um estudo sobre a visão dos agentes educativos sobre os Trabalhos Para Casa (TPC). O referido estudo desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O questionário é anónimo, pelo que não necessita de redigir o seu nome em nenhum local. Uma vez preenchido, solicita-se a entrega do questionário à professora do seu educando. Obrigada pela sua atenção e disponibilidade.

---

**Género:** Feminino  Masculino

1. Considera que os TPC têm um contributo positivo para a educação do seu educando? (Assinale com um x uma opção).

Sim  Não

1.1. Explique a sua opção: \_\_\_\_\_

---

2. Qual o número de vezes por semana que o seu educando leva TPC? (Assinale com um x uma opção).

0  1  2  3  4  5

3. Por que razão considera que a professora do seu educando solicita a realização de TPC? (Assinale com uma x uma ou mais opções).

Para o ajudar nas suas aprendizagens.

Para que se torne mais autónomo.

Como forma de estudar os conteúdos.

Como forma de ocupar o seu tempo livre.

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3.1. Concorda com a(s) razão(ões)? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

4. Qual o tipo de TPC que o seu educando realiza com maior frequência? (Assinale com uma x uma ou mais opções).

- Exercícios do manual escolar.  
 Resolução de exercícios de treino.  
 Pesquisas.  
 Leituras.  
 Trabalhos de grupo.  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4.1. Concorda com o tipo de TPC que o seu educando realiza mais frequentemente? Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Considera que os TPC podem condicionar a realizar de outras atividades? (Assinale com um x uma opção).

Sim  Não

6. Auxilia o seu educando na realização dos TPC? (Assinale com um x uma opção).

Nunca  Raramente  Muitas Vezes  Sempre

7. Quando a professora do seu educando não envia TPC, indica-lhe algum trabalho para que ele faça em casa? (Assinale com um x uma opção).

Sim  Não  Por vezes

7.1. Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Considera mais apropriada a planificação de TPC tendo em conta as dificuldades de cada aluno? (Assinale com um x uma opção).

Sim  Não

8.1. Explique a sua opção. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Na sua opinião, o seu educando gosta de fazer TPC? (Assinale com um x uma opção).

Sim  Não

**Obrigada pelo seu tempo!**

## Anexo AX. Guião de entrevista à docente

Tabela A24.

*Guião de entrevista à docente.*

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões</b>
Finalidades dos TPC	Identificar o papel atribuído aos TPC no processo de ensino e aprendizagem	Qual o contributo dos TPC para a aprendizagem dos alunos?
Frequência e conteúdos dos TPC	Conhecer a frequência e tipo de TPC solicitados aos alunos	Com que frequência solicita aos seus alunos a realização de TPC? Porquê? Quais as tarefas que envia com maior frequência para TPC? Porquê?
Papel das famílias na realização dos TPC	Identificar o papel atribuído aos Encarregados de Educação na elaboração dos TPC pelos alunos	Alguma vez questionou os Encarregados de Educação dos seus alunos sobre a sua opinião relativamente aos TPC? Porquê? Que papel considera que os Encarregados de Educação deverão ter na elaboração dos TPC pelos alunos?
Influência dos TPC no tempo extracurricular	Compreender de que forma a realização de TPC influencia a realização de outras atividades	Na sua opinião, de que forma os seus alunos fazem a gestão do tempo para a realização dos TPC? Considera que a realização de TPC condiciona a realização de atividades extra curriculares? Porquê?
Planificação e correção dos TPC	Identificar vantagens e desvantagens na planificação diferenciada de TPC Compreender o papel da correção em coletivo dos TPC, na sala de aula.	Os TPC que solicita são iguais para todos os alunos? Porquê? Procede à correção coletiva dos TPC? Porquê?
Visão dos alunos face aos TPC	Identificar as conceções face à visão dos alunos sobre os TPC	Na sua opinião, os alunos gostam dos TPC?

## Anexo AY. Guião de entrevista à coordenadora de 1.º CEB

Tabela A25.

Guião de entrevista à coordenadora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões</b>
Política de regulamentação dos TPC	Compreender qual a política de regulamentação dos TPC, na escola.	Existe, na escola, alguma política de regulamentação dos TPC? Qual? Porquê?
Finalidades dos TPC	Identificar o papel atribuído aos TPC no processo de ensino e aprendizagem	Qual o contributo dos TPC para a aprendizagem dos alunos?
Frequência e conteúdos dos TPC	Conhecer a frequência e tipo de TPC solicitados aos alunos	Com que frequência considera que os TPC devem ser solicitados aos alunos? Porquê? Qual o tipo de tarefas que considera mais pertinentes de realizar para TPC?
Papel das famílias na realização dos TPC	Identificar o papel atribuído aos Encarregados de Educação na elaboração dos TPC pelos alunos	Na sua opinião, qual o papel que os Encarregados de Educação deverão ter na elaboração dos TPC pelos alunos?
Influência dos TPC no tempo extracurricular	Compreender de que forma a realização de TPC influencia a realização de outras atividades	Considera que a realização de TPC condiciona a realização de atividades extra curriculares? Porquê?
Planificação e correção dos TPC	Identificar vantagens e desvantagens na planificação diferenciada de TPC Compreender o papel da correção em coletivo dos TPC, na sala de aula	Considera mais apropriada a planificação de TPC igual para todos os alunos ou diferenciada? Porquê? Considera que é importante efetuar a correção coletiva dos TPC? Porquê?
Visão dos alunos face aos TPC	Identificar as conceções face à visão dos alunos sobre os TPC	Na sua opinião, os alunos gostam dos TPC?

## Anexo AZ. Análise de conteúdo da entrevista à docente

Tabela A26.

Análise da entrevista à docente.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	UR/SC
Finalidades dos TPC	Para os alunos	Consolidar as aprendizagens	Na minha opinião, quando prevemos os TPC e os passamos é sempre com o intuito de que eles consolidem alguma coisa que foi feita na sala de aula, por isso nada do que vai para casa é novo ou estranho.	3
			Normalmente, o que é enviado vai ao encontro do que foi feito durante a semana.	
			Portanto, passa por sistematizar, por ajudar a consolidar algo que foi feito, para eles aplicarem os conhecimentos que foram trabalhados naquela semana,	
	Responsabilizar os alunos	A ideia é dar-lhes responsabilidade e ajudá-los a gerir o tempo, porque vão um conjunto de tarefas que são abrangentes e que normalmente incidem na área do português e da matemática.	2	
		O objetivo é que eles consigam gerir meia hora ou 45 minutos diários de estudo, para adquirirem hábitos de estudo e para ganharem responsabilidade e autonomia, acima de tudo.		
Para os pais	Dar conhecimento das aprendizagens dos filhos	da mesma maneira que também é uma forma de dar a conhecer aos pais o que eles estão a trabalhar e o que aprendem semana a semana, embora não vá para casa tudo o que oi feito durante a semana, mas vai um apontamento do mais importante daquilo que nós queremos que eles consolidem	1	
Caraterísticas dos TPC	Frequência dos TPC	Semanal	Uma vez por semana porque desta forma os meninos conseguem com as famílias organizar-se e gerir-se.	2

			Vai uma vez por semana exatamente para eles gerirem o tempo e se calhar há pais que gostam que eles façam os trabalhos com eles e fazem todos de rajada ao fim-de-semana – não é esse o objetivo.	
	<b>Áreas curriculares predominantes</b>	<b>Português e Matemática</b>	Este ano, neste período, incidiram essencialmente na área do português e da matemática. Já no segundo período, a partir de determinada altura, também incidiram no português e na matemática, mas também costumavam incidir noutros aspetos, como por exemplo nas pesquisas para os trabalhos de Estudo do Meio – que é a parte mais divertida para eles, do TPC.	1
	<b>Tipo de trabalho predominante</b>	<b>Escrita de textos</b>	A escrita, sempre. Um texto por semana. Este ano, a partir de determinada altura, esse texto foi com proposta de escrita. Inicialmente, era um texto livre, depois passou a ser sempre com proposta de escrita, porque era isso que eles teriam que conseguir fazer, embora para eles seja mais interessante um texto livre, mas eles têm que saber respeitar as orientações de uma proposta de escrita.	2
Optava por enviar essa tipologia porque quem escreve, escreve sempre melhor e era uma forma de os alunos se sentirem impelidos a escreverem todas as semanas, pelo menos um texto e o treino de algoritmos também para, através desse treino, que era pedido que eles fizessem em casa, eles melhorarem, no fundo,				
<b>Algoritmos</b>		E depois, também, o treino de algoritmos, que foi sempre uma constante. Depois, o resto ia variando, mas a escrita e o treino de algoritmos era sempre. A técnica do algoritmo para quando fossem confrontados com uma resolução de problema, em que eles tivessem que utilizar os algoritmos para os resolver, o algoritmo não fosse impedimento, mas sim que, eventualmente, a única questão fosse a de pensar qual seria a melhor estratégia.	1	
	<b>Planificação</b>	<b>Diferenciada no início do ano</b>	Não. No início deste 4.º ano, mesmo os meninos de 4.º ano, havia dois tipos de TPC e os meninos de 3.º ano tinham ainda um outro tipo de TPC. Porque eu tinha meninos de 4.º ano que estavam com algumas dificuldades e levavam um TPC que era uma simplificação do TPC de 4.º ano, mas que estava faseado por etapas, para os ajudar.	2
			portanto fiz isso no primeiro período e grande parte do segundo e depois deixei, porque teriam que se	

			habituar em algum momento. Mas senti que tinha muito mais sucesso assim, era muito mais fácil para essas crianças fazerem assim.	
		<b>Indiferenciada a partir do 2º período</b>	Senti que isso ajudou e que se calhar deveria ter feito isso durante mais tempo, só que depois a questão começou a colocar-se no sentido de que depois, na prova, a prova não iria ser faseada e essas crianças teriam que se habituar a não ter esse faseamento, mas sim a fazê-lo mentalmente	1
<b>Perspetiva da docente sobre o papel dos encarregados de educação</b>	<b>Objetivo das reuniões com os EE</b>	<b>Conhecer a avaliação dos filhos</b>	Ao longo destes quatro anos, foi sempre feita com os Encarregados de Educação uma reunião em que se confronta a autoavaliação que os alunos fazem e os vários momentos de trabalho que acontecem na sala de aula.	1
		<b>Pedir opinião sobre os TPC</b>	E também era sempre questionado aos pais o que é que eles pensavam sobre os TPC.	3
			Eu gosto de ter a opinião dos pais, o feedback. Eu sei como é que os meninos são na sala, quando trabalham comigo, e sei que há meninos que em casa se comportam de igual modo, mas também sei que há uns que se comportam de maneira diferente	
	<b>Opinião dos encarregados de educação sobre TPC</b>	<b>Dificuldade dos TPC</b>	Mas os pais, alguns arguíam que sim, que de facto havia TPC que era difíceis de gerir,	1
		<b>Cansaço dos alunos</b>	principalmente no final do segundo período, alguns pais referiram que sentia que eles estavam a ficar muito cansados e eu concordei com eles, porque eu também senti o mesmo, mas era uma fase.	1
	<b>Funções das famílias na realização dos TPC pelos alunos</b>	<b>Monitorização e incentivo à realização dos TPC</b>	É perguntar se tem TPC e incentivá-los no sentido de os realizarem, independentemente de conseguir ou não ajudá-los. Não é, de todo, transmitir uma ideia negativa em relação aos TPC, dizendo “vai lá fazer os TPC e não me chateies”, porque senão a criança vai sentir os TPC como uma barreira entre si e o seu pai ou a sua mãe, ou senti-los como um castigo. No fundo é dizer “olha vamos fazer os TPC, porque é um trabalho da escola que é importante e vai ser fundamental para o teu futuro”.	1

		<b>Ajuda para superar dificuldades</b>	Claro que eu acho que os pais têm o seu peso e a sua opinião e, por isso, eu não coloco meninos de castigo por não fazerem os TPC, porque eu acho que isso passa por uma decisão que foi tomada em conjunto com os pais, em que estes terão as suas razões e eu não sou ninguém para questionar isso. Há meninos aqui que, ao longo do ano letivo inteiro, fazem uma ou duas vezes TPC e eu não coloco de castigo por essa razão. Falo com os pais, alerta para a importância, até porque nesses casos se tratam de crianças com dificuldades.	1
		<b>Valorização do trabalho escolar</b>	valorizam a escola e o trabalho em casa e ao fazê-lo têm um papel deveras importante e as crianças em que tal acontece, nota-se a mesma progressão do que aqueles cujos pais têm mais escolaridade e capacidades, porque elas próprias passam a valorizar a escola e o trabalho que é feito em casa.	1
		<b>Diferenciação do tipo de ajuda conforme as famílias</b>	Tenho consciência que, nalguns casos, os pais estudaram até mais tarde e por isso têm mais capacidades para ajudar nas tarefas escolares e isso joga a favor das crianças. Mas também, há aqui meninos que não tem essa possibilidade, porque os pais não estudaram, mas os pais têm outra postura	1
<b>Posição da docente sobre TPC</b>	<b>Grau de exigência e obrigatoriedade</b>	<b>Reforço dos TPC devido à prova final de ano</b>	No final deste período passado, eu própria disse aos pais que tinha consciência que este ano estava a haver alguma sobrecarga em termos de TPC, exatamente porque é um ano com uma prova final, um nível de exigência um pouco maior em relação a anos anteriores, e que, portanto, era pedido aos alunos um reforço em termos de aprendizagem e de TPC. Até a própria estratégia que se adotou em termos de ficha de avaliação quinzenal de cada área, também implicou um acréscimo de estudo para os meninos, por isso, logo aí, o TPC aumentou, no sentido em que eles tinham que estudar. Por haver esta minha consciência, partilhei-a com os pais e explicitiei que era um período em que isto tinha que acontecer,	2
		<b>Ausência de obrigatoriedade dos TPC</b>	mas estes TPC não são obrigatórios, cada um gere como quer; são sugestões de trabalho que se calhar para algumas crianças era muito importantes que as fizessem e para outras crianças não seria assim tao relevante, porque não teriam dificuldades de maior.	

		<b>Inexistência de TPC no final do 3º período</b>	Tanto que, a partir do momento em que eles realizaram as provas, decidiu-se que não iriam resolver mais TPC porque acho que já chega o tempo que estamos aqui a trabalhar. Para já, acho que já trabalhámos tudo o que tínhamos para trabalhar em termos de Português e Matemática. E acho que o que está lá está lá, não vai ser agora nestas últimas semanas lá vai ficar e acho que aqui impera um bocadinho o nosso bom senso enquanto professores, porque já lhes foi exigido tanto e já foram submetidos a tamanha pressão que agora o tempo que estamos na sala, esse sim tem que ser um tempo de qualidade e temos que os deixar ter o resto do tempo livre, para eles também sentirem crianças e usufruírem disso mesmo. No fundo, é compensá-los do esforço que eles tiveram, daquele tempo suplementar e mais carregado que houve em termos de TPC nestas últimas semanas.	1
	<b>Influência dos TPC no tempo extracurricular</b>	<b>Exequíveis no tempo extracurricular</b>	Ao longo de todo o ano, e de todos os quatro anos, acho que não porque os TPC foram elaborados numa média de duas horas semanais, que se forem divididas ao longo dos sete dias que têm disponíveis, vai-lhes dar muito pouco tempo diário. Por isso, não acho que lhes roube tempo. É o tempo de a mãe fazer o jantar e ele estar sentado na cozinha ou no quarto a resolver os TPC.	4
Muitos eu sei que gerem bem – um bocadinho todos os dias. Outros, eu sei que fazem só ao fim-de-semana				
Porque isso implica que um trabalho que é para se realizar ao longo da semana e que está pensado nesse sentido, seja um peso brutal para um momento único para TPC				
Mesmo com a gestão que é feita dos TPC, em que não se ocupa muito tempo diariamente para os resolver,				
		<b>Dependentes da gestão das famílias</b>	mas nesses casos penso que tenha a ver com a própria gestão familiar. Há pais que têm essa necessidade, de despachar logo tudo ao sábado e já não pensam mais nisso ao longo da semana. Não acho que seja a gestão mais correta, mas compreendo e aceito	2
			Eventualmente, neste final de ano letivo, nos momentos em que houve mais TPC, acredito que, para algumas famílias, se calhar tenha sido mais difícil a gestão, porque sei que há meninos que têm	

			futebol, natação e, se calhar, terá retirado algum tempo de passeio ou lazer	
	<b>Correção dos TPC</b>	<b>Coletiva</b>	Não da totalidade. Neste final de ano, na maior parte das vezes, sim, mas ao longo do ano não. Opto por corrigir em coletivo apenas as questões que, quando vejo o TPC, suscitaram maior erro em todos são exatamente aqueles que discuto, para perceber exatamente onde estão as dúvidas.	1
		<b>Individual</b>	Os restantes exercícios eu corrijo individualmente. Se estiverem certos, estão certos. Se estiverem errados, sento-me com eles no Tempo de Estudo Autónomo para corrigir e esclarecer as dúvidas. Sinto que essa é a melhor estratégia.	1
<b>Perceção da docente sobre a opinião dos alunos</b>	<b>Procura de equilíbrio entre o tempo livre e o trabalho</b>	<b>Ocupação de tempo de lazer</b>	Eu acho que, maioritariamente, não gostam, porque lhes tira tempo para a brincadeira.	1
		<b>Consciência da importância dos TPC</b>	Eu ponho-me no lugar deles, e no lugar deles eu acho que eles sentem e sabem que os TPC são importantes e que têm que os fazer, porque é importante para eles e para os seus resultados	1
		<b>Exagero de tempo de trabalho na escola</b>	mas acho que eles estão cansados da escola porque a escola está pensada a tempo inteiro, mas é sempre mais do mesmo – em inglês têm que estar sentados, atentos e ter um caderno para fazer exercícios, em artes porque têm que ter um comportamento semelhante, ou seja num final de dia de escola eles estão sete horas fechados numa sala, sentados e isso é muito para crianças que precisam de se mexer. De facto, o único momento das atividades que é mais lúdico são as Atividades Lúdicas e Desportivas, em que conseguem extravasar um bocadinho e que, neste momento, até penso que deveriam ser mais recorrentes.	2
			acho que eles não gostam porque estão cansados de estar sentados a escrever e, em alguns casos, por causa disso, acaba por se tornar um momento mais longo porque não estão tão concentrados. No início do ano, nem tanto, mas agora acho mesmo que eles estão cansados.	

## Anexo BA. Análise de conteúdo da entrevista à coordenadora de 1.º CEB

Tabela A27.

Análise da entrevista à coordenadora de 1.º CEB.

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	UR/SC
Política de Regulamentação	Na escola	Ausência de obrigatoriedade	Não. Os TPC não são obrigatórios e todos os professores têm essa consciência	1
		Indicações dadas ao corpo docente	Dado que é uma escola em que os professores dos mesmos anos de escolaridade trabalham em cooperação, os TPC geralmente são semelhantes entre as turmas do mesmo ano de escolaridade, pelo que se tenta articular o próprio trabalho entre os professores no sentido de aumentar ou diminuir o número de TPC, de forma a articular com a opinião dos Encarregados de Educação e aquilo que eles pretendem.	1
Finalidades dos TPC	Para os alunos	Consolidar as aprendizagens	Eu acho que os TPC são, sobretudo, um apontamento Ou seja, para mim os TPC são importantes sobretudo para sistematizar e aplicar o que é tratado na aula e para desenvolver hábitos de autonomia.	2
	Para os pais	Dar conhecimento das aprendizagens dos filhos	Além disso, proporciona aos Encarregados de Educação estar a par daquilo que o aluno está a tratar na escola, porque às vezes não têm.	1
Características dos TPC	Frequência dos TPC	Semanal	por essa razão, sou plenamente de acordo com os TPC semanais, nos quais o aluno têm um determinado número de TPC à segunda-feira e sabe que até domingo, tem que gerir o seu tempo de forma a realizar aqueles trabalhos. Pode resolver fazê-los todos na segunda-feira ou fazê-los todos no fim-de-semana – fica ao seu critério	2

			Tal como já disse, eu sou a favor dos TPC semanais, apesar de ser mais difícil	
		<b>Gestão progressiva pelos alunos</b>	porque se calhar quando são mais novos, os TPC diários ou os que são enviados de dois em dois dias são mais apropriados. Em alguns casos, com o facto de lhes ser dada uma listagem com TPC semanais, eles podem ficar assustados e querer fazer tudo de uma vez e entrar em stress. Isto é tudo uma aprendizagem. No início, podem-lhes ser dados TPC diários ou de dois em dois dias e depois ir alargando o prazo. Ou seja, não ser logo TPC semanais, porque senão eles podem ficar assustados, mas sim ir alargando o tempo de que dispõem para os fazer, para que possam ir criando esse hábito	1
			Na minha opinião, o ideal seria fazer um pouco todos os dias para ir sistematizando, mas, hoje em dia, isso nem sempre é possível. Para mim esta seria a melhor gestão e permite inculcar hábitos de autonomia	
		<b>Interrupções Letivas</b>	O que eu acho mesmo importante são os TPC nas interrupções letivas, porque é quando eles mais precisam, mas também é quando eles menos gostam, porque estão de férias e ficam bastante preguiçosos. O nosso objetivo, no caso das interrupções, é que eles vão trabalhando ao longo das férias para não se esquecerem dos conteúdos.	2
	Porque se eu envio um TPC para o qual estou a contar que a criança despenda de um mês, não faz sentido se ela o fizer todo num dia ou numa semana – o objetivo é ir fazendo e quero acreditar que alguns o fazem.			
	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Aplicação e sistematização de conteúdos</b>	Exercícios de sistematização e que, sinceramente, não impliquem muito raciocínio. Que sejam sobretudo exercícios de aplicação e sistematização.	1
<b>Obrigatórios e facultativos</b>		Acho também que se pode fazer uma distinção entre exercícios obrigatórios (mais importantes) e opcionais. Porque assim implica que pelo menos aqueles que têm pouco apoio se sintam na obrigação de os fazer. Mas depois indicar também exercícios opcionais para quem quiser fazer	2	
		Estes exercícios opcionais pode ser a escrita de um texto, uma leitura de um livro ou de um texto, ou		

			seja, exercícios mais simples e transversais a todo o ano letivo. Isto é, se eu neste momento estiver a introduzir a subtração, é natural que para casa envie algoritmos da subtração para aplicarem, mas conteúdos que sejam tratados durante todo o ano letivo, podem ser opcionais, para que eles façam se ainda tiverem tempo após terem realizado os obrigatórios. Para que eles também possam sentir que podem sempre trabalhar	
	<b>Planificação</b>	<b>Diferenciar o conteúdo</b>	Eu acho que deve ser diferenciada, da mesma maneira que o trabalho é diferenciado na sala de aula.	4
			Se um aluno estiver numa turma de 3.º ano, mas realizar trabalho de 2.º, é claro que o seu TPC não pode ser igual ao dos outros	
			O ideal seria diferenciar o próprio TPC, mas nem sempre conseguimos fazer essa gestão	
			e, em casos em que queremos motivar um aluno com dificuldades, darmos-lhe algum trabalho que ele consiga fazer com alguma facilidade, para o motivar. Dá-se, talvez, um exercício sobre a sua dificuldade, mas depois outros que o motivem e em que se sintam à-vontade.	
		<b>Diferenciar a quantidade</b>	Alunos que realizem trabalho do mesmo ano de escolaridade, mas um tenha mais dificuldades, se calhar pode levar menos quantidade	2
			O que é mais fácil é adaptar a quantidade de TPC	
<b>Perspetiva da coordenadora sobre o papel dos encarregados de educação</b>	<b>Objetivo das reuniões</b>	<b>Estabelecer a planificação de TPC</b>	No início do ano letivo, procura-se sempre falar com os Encarregados de Educação no sentido de se perceber se preferem um TPC semanal ou diário. Nessa conversa, explica-se também que se os alunos não conseguirem realizar os TPC num dia, podem fazer noutro dia, caso os alunos realizem algum tipo de atividade externa à escola e não tenham tanta disponibilidade	1
		<b>Dar a conhecer o papel dos TPC</b>	Ou seja, procura-se sensibilizar os Encarregados de Educação e explicitar a importância dos TPC	1
		<b>Mediação da relação entre famílias e</b>	Quando recebo algumas queixas de Encarregados de Educação sobre o professor exagerar no número de TPC, converso com o professor em questão no sentido de se articularem as diferentes opiniões	2

		<b>professores</b>	Nestas situações, procura-se conversar com o Encarregado de Educação no sentido de se compreender se este quer que o menino leve sempre, para tomar consciência daquilo que o menino fez ou não fez, na escola. Tenta-se sempre, nas situações mais recorrentes, chegar a um acordo com o Encarregado de Educação para se determinar o que fazer.	
<b>Funções das famílias na realização dos TPC pelos alunos</b>	<b>Monitorização e incentivo à realização dos TPC</b>		Pelo menos apoiar e dar-lhes a indicação para que eles façam os TPC	5
			Apoiar é estar ali e ajudá-lo a compreender o que deve fazer, e apoiar se for preciso, na leitura. Se isso não for necessário, acho que quanto mais depressa o largar, melhor. Dar-lhe a indicação de chamar apenas se precisar de alguma ajuda e depois dar uma vista de olhos	
			perguntam “então, como é que a professora explicou?”.	
			Às vezes basta só isto	
			Para mim, só com este apoio, o Encarregado já está a apoiar imenso, e não teve que dominar o conteúdo. É bom para que o aluno se sinta apoiado e às vezes a ajuda não quer dizer que seja ensinar, pode ser dar uma vista de olhos, verificar se fez tudo e para isso não é preciso compreender o conteúdo. Claro que, se conseguir dar uma ajuda, é melhor, mas não é essa a obrigação do Encarregado de Educação	
	<b>Proporcionar o tempo</b>		Nesses casos, proporcionam o tempo	2
			e também proporcionar-lhes o momento, porque com a televisão ligada, não me parece que seja o momento certo ou dar-lhe um tempo limite, isso não é dar-lhe a condição ideal	
	<b>Proporcionar o espaço</b>		Deve dar-lhe uma secretária e a indicação de um tempo que o aluno perceba que deve destinar apenas à realização do TPC. Se possível ou se necessário, sentar-se ao pé dele, mas acho que às vezes há um bocado a ideia de que ajudar é fazer por ele.	1
<b>Conhecimentos necessários</b>		nem é preciso saber o conteúdo.	2	
		Atualmente, e por exemplo agora no que respeita aos novos programas de Matemática, e especificamente em relação aos algoritmos, se calhar é melhor os Encarregados de Educação não		

			fazerem nada	
		<b>Comunicação com a docente</b>	Se o aluno não conseguir entender, então deve indicar-lhe que deve expor a dúvida à professora, ou, em último caso, escrever um recado para a professora a explicar a dúvida do educando	1
<b>Posição da coordenadora sobre TPC</b>	<b>Influência dos TPC no tempo extracurricular</b>	<b>Exequíveis no tempo extracurricular</b>	Eu acho que não, porque há tempo para tudo, nem que seja ao fim-de-semana.	2
			porque pelo que me apercebo aqui na escola, os TPC não ocupam mais de meia hora por dia, por isso não acho que vá roubar muito tempo	
		<b>Dependentes da gestão das famílias</b>	Claro que eu compreendo que se hoje uma criança sai às 17h30 e tem uma atividade às 18h30, não tem tempo entre isso para fazer as atividades da escola; chega a casa às 19h30, vai tomar banho e jantar – ora também não acho bem que a criança vá fazer os TPC às 21h, 21h30, quando já está cheio de sono	2
			Nesses casos, mais vale avisar a professora e indicar os dias em que tem atividades – também não tem atividades todos os dias, porque isso já acho demasiado, embora também existam esses casos com os quais não concordo, até porque, atualmente, com as AEC, eles já têm várias atividades.	
		<b>Papel dos Centros de Estudo</b>	Eu acho que, agora, os Centros de Estudo estão na moda e eles é que podem retirar o tempo aos alunos e não concretamente os TPC	1
	<b>Correção dos TPC</b>	<b>Individual</b>	Claro que o ideal seria corrigir o TPC individualmente, com o aluno ao pé de nós – isso seria ouro sobre azul. Mas não há tempo útil para isso	2
			Às vezes, quando nem há o tempo coletivo, o que poderemos fazer é, em determinados alunos que sabemos que têm certas dificuldades, eu vou verificar aquele trabalho naqueles alunos em específico, porque o meu objetivo naquele momento é compreender se eles conseguiram ou não fazer e saber como estão.	
		<b>Coletiva</b>	Não havendo tempo para isso, recorreremos ao tempo coletivo.	2
Acho que a correção coletiva em si é importante porque permite detetar os erros,				

		<b>Superação das lacunas no apoio familiar</b>	porque por vezes os Encarregados de Educação quando ajudam como não sabem o conteúdo, não lhes indicam que está errado e eles com a correção conseguem ver o que está mal, porque está mal e qual foi o seu erro.	1
<b>Perceção da coordenadora sobre a opinião dos alunos</b>	<b>Procura de equilíbrio entre o tempo livre e o trabalho</b>	<b>Exagero de tempo de trabalho</b>	Claro que não, porque estão fartos da escola	1
		<b>Equilíbrio entre a visão dos alunos e a prática docente</b>	Eu percebo que eles não gostem muito e se calhar às vezes o que se pode fazer é enviar uma semana sim, outra não	1

## Anexo BB. Análise das frases redigidas pelos alunos sobre os TPC

Tabela A28.  
Análise de conteúdo das afirmações dos alunos sobre os TPC

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	UR/SC
Caraterísticas dos TPC	Interesse	“Eu acho que os trabalhos de casa são interessantes”	4
		“Eu acho que os trabalhos que nós fizemos foram bons e interessantes”	
		“É fixe! Gosto dos trabalhos de casa!”	
		“Eu acho que os trabalhos de casa estão bem estruturados”	
	Utilidade	“Os trabalhos de casa são úteis”	1
	Facilidade	“Eu acho que os trabalhos de casa tenham sido fáceis”	1
	Dificuldade	“Eram difíceis e cansativos”	1
Obrigatoriedade	“Eu acho que os trabalhos de casa têm que se fazer”	1	
Finalidades dos TPC	Novas aprendizagens	“Os trabalhos de casa ajudam-no a aprender coisas novas”	2
		“Adoro os TPC. Fazem-me aprender coisas novas”	
	Apoio à aprendizagem	“Os trabalhos de casa ajudam as pessoas”	7
		“Os trabalhos de casa são bons para nos ajudar na matéria”	
		“Os trabalhos de casa são bons para aprender e se tivermos dúvidas podemos melhorar”	
		“Os trabalhos de casa ajudam-me a melhorar as minhas dificuldades”	
		“Os trabalhos de casa ajudam-nos a lembrar o que aprendemos na sala”	
		“Os TPC são importantes porque nos fazem aprender”	
		“Eu acho que os trabalhos de casa são uma coisa boa porque ajudam a melhorar as dificuldades”	
Sugestões sobre os TPC	Quantidade	“Acho que devia haver menos”	1
	Tipologia	“Os TPC deviam ter mais coisas dos manuais e menos fichas”	1

## Anexo BC. Respostas dos inquiridos face à finalidade e propósito dos TPC

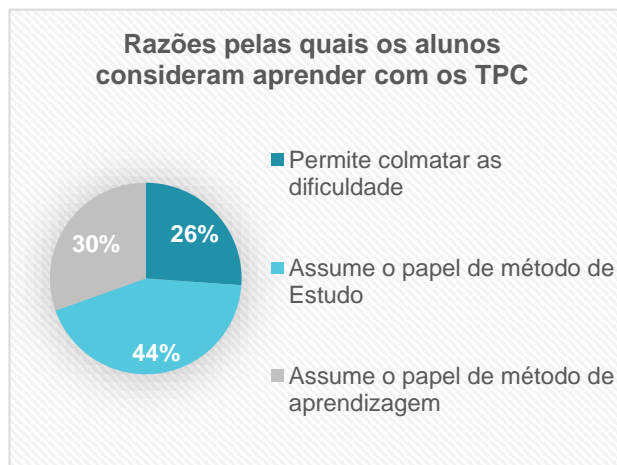


Figura A67. Razões dos alunos face aos TPC como potenciador de aprendizagens.

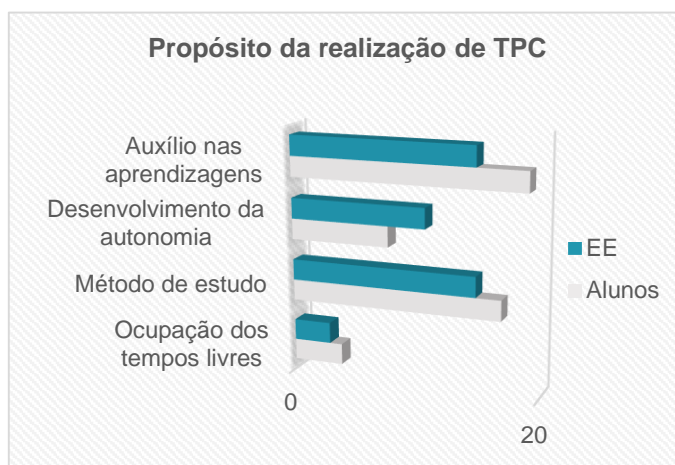


Figura A68. Opiniões dos alunos e Encarregados de Educação sobre o propósito dos TPC.

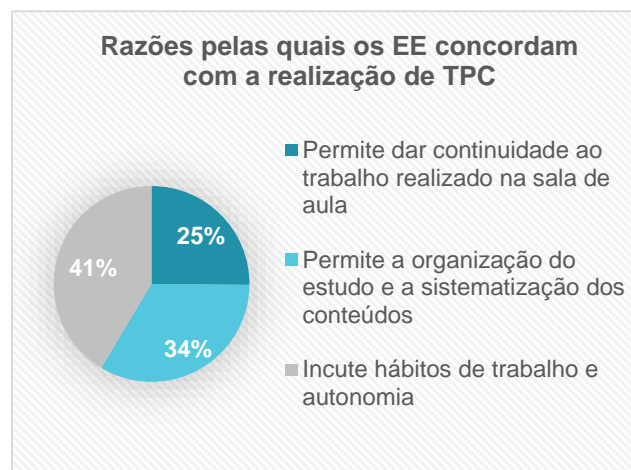


Figura A69. Razões pelas quais os Encarregados de Educação concordam com a realização de TPC.

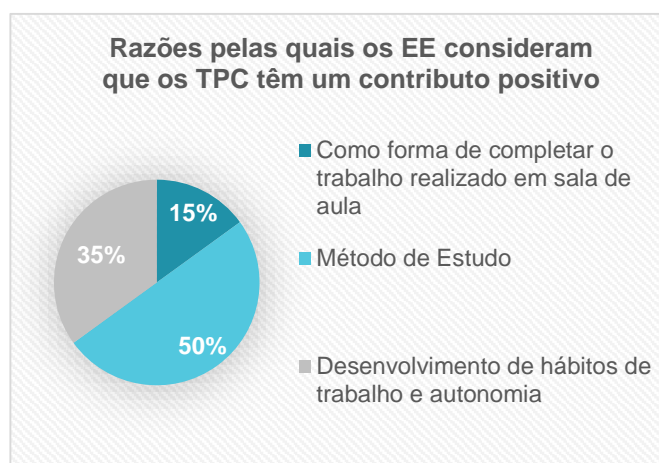
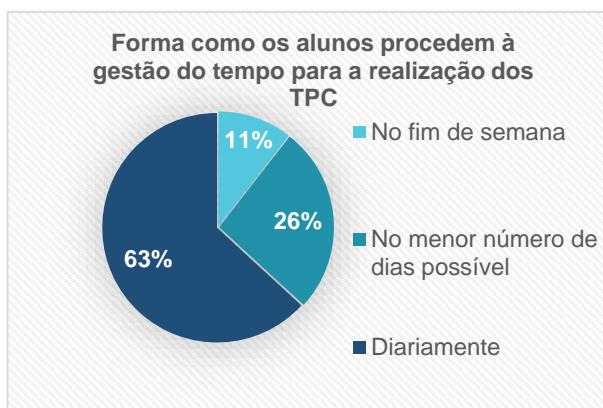
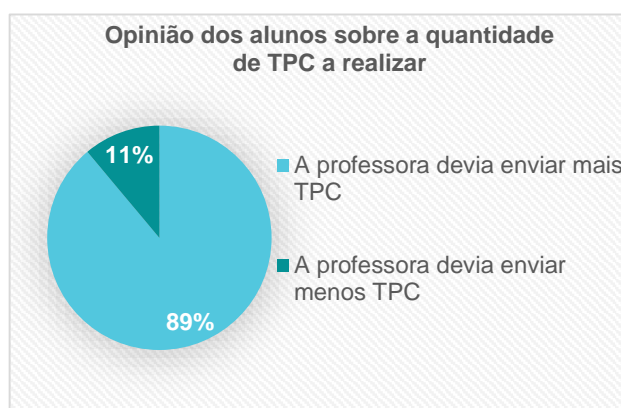


Figura A70. Razões pelas quais os EE consideram que os TPC têm um contributo positivo no processo de ensino e aprendizagem.

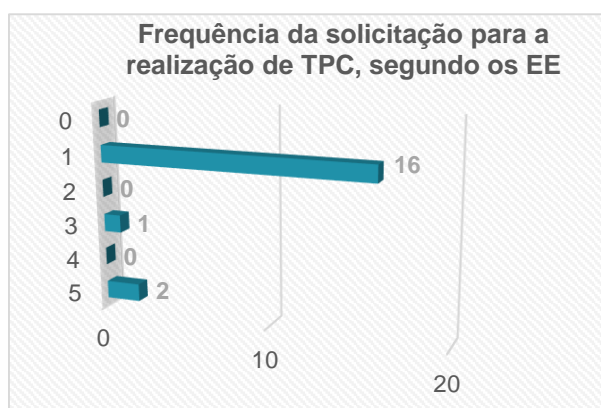
## Anexo BD. Respostas dos inquiridos relativamente à planificação e frequência dos TPC



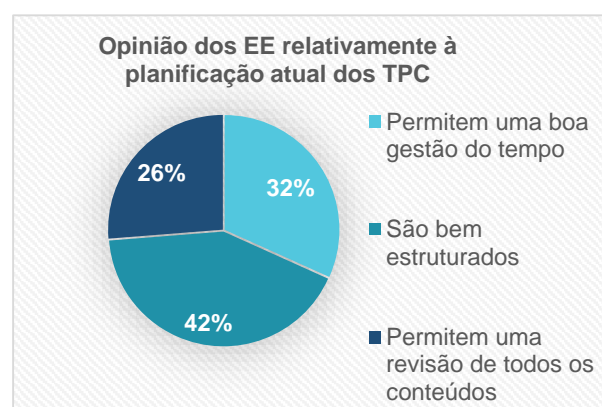
*Figura A71.* Respostas dos alunos relativamente à gestão do tempo para a realização dos TPC.



*Figura A72.* Opinião dos alunos relativamente à quantidade de TPC que lhes é solicitada.



*Figura A73.* Respostas dos encarregados de educação relativamente à frequência da solicitação de TPC.



*Figura A74.* Respostas dos encarregados de educação relativamente à planificação atual dos TPC.

## Anexo BE. Respostas dos inquiridos relativamente à tipologia de TPC

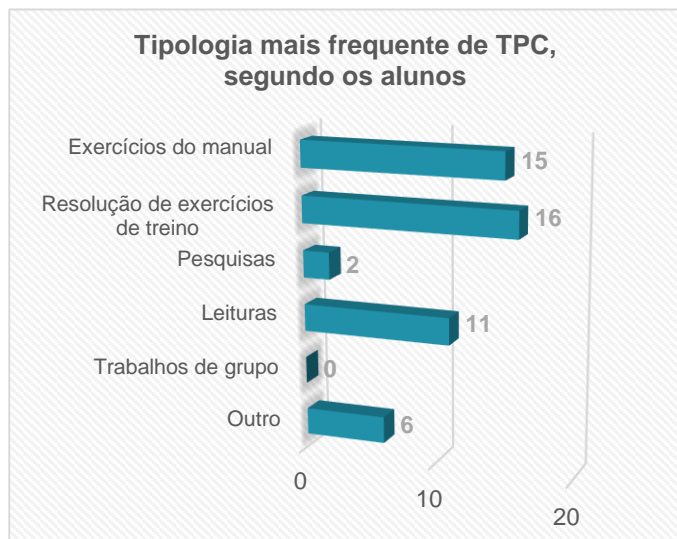


Figura A75. Tipologia de TPC mais frequente, segundo os alunos inquiridos.

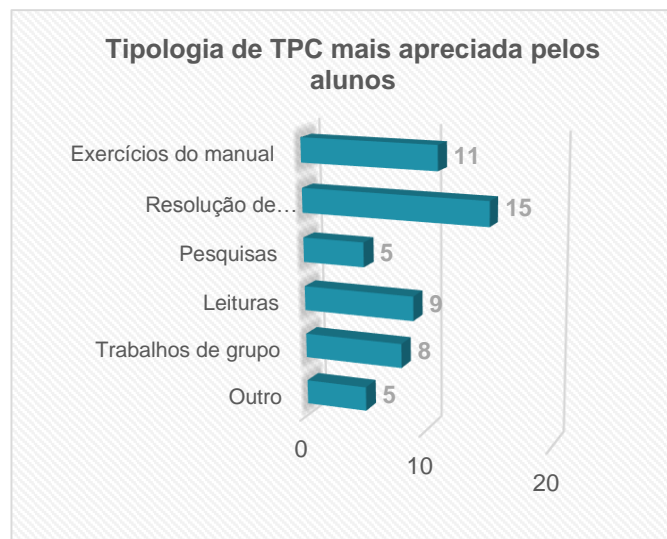


Figura A76. Tipologia de TPC mais apreciada pelos alunos inquiridos.

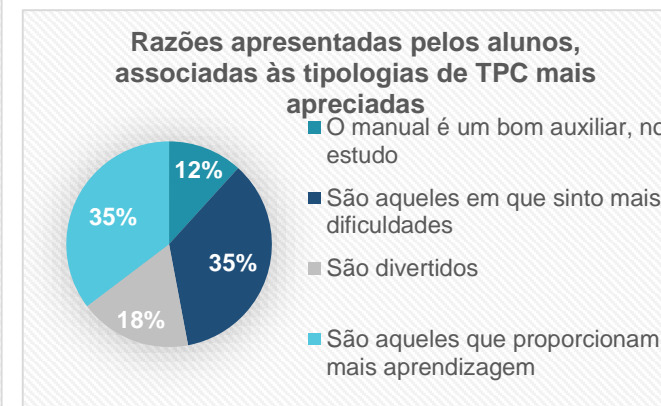


Figura A77. Razões dos alunos relativamente às tipologias de TPC que mais apreciam.



Figura A78. Respostas dos alunos sobre a possibilidade de realizar diferentes TPC.

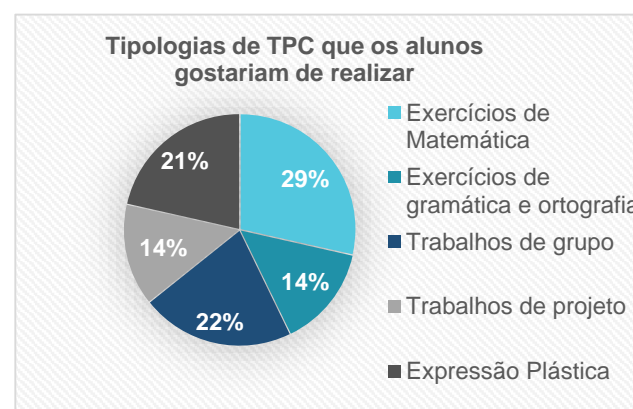


Figura A79. Tipologias de TPC que os alunos gostariam de realizar.

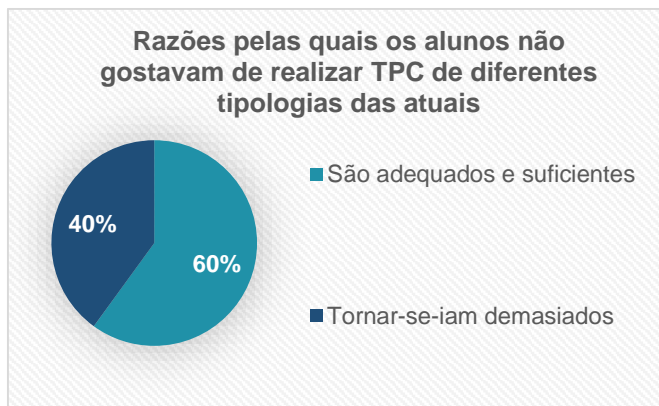


Figura A80. Opinião dos alunos relativamente à tipologia de TPC solicitada atualmente pela docente.

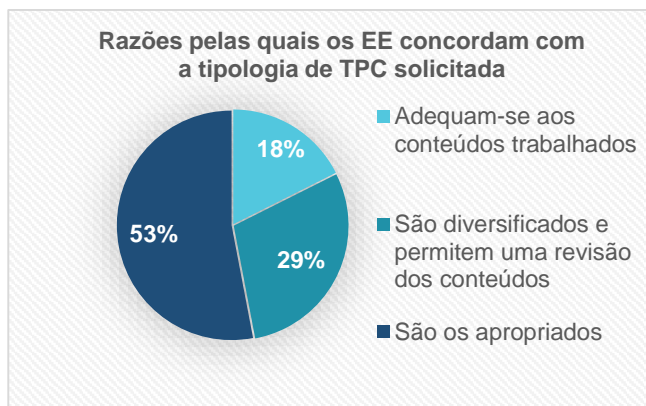


Figura A82. Opinião dos encarregados de educação relativamente à tipologia de TPC atualmente solicitada.

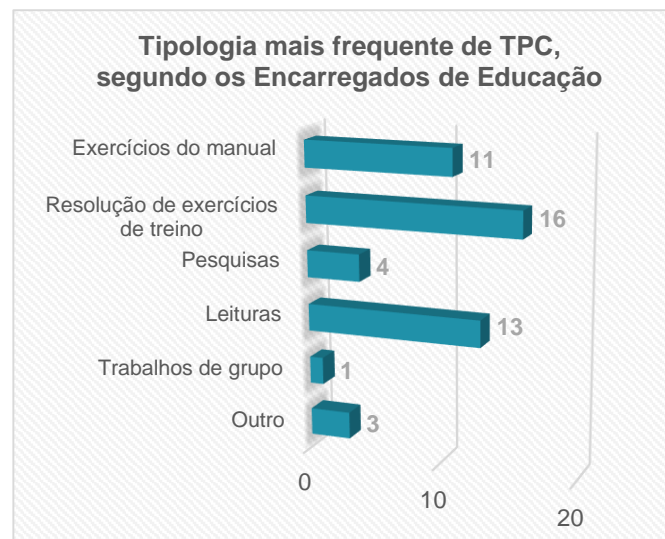


Figura A81. Tipologia de TPC mais solicitada, segundo os encarregados de educação.

## Anexo BF. Respostas dos inquiridos face à planificação diferenciada dos TPC.

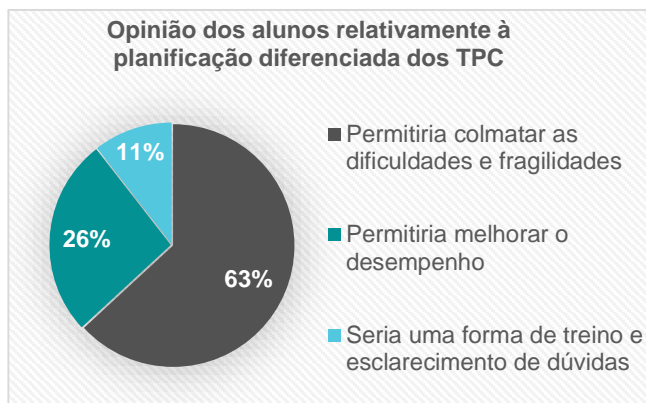


Figura A83. Opinião dos alunos face à planificação diferenciada dos TPC.

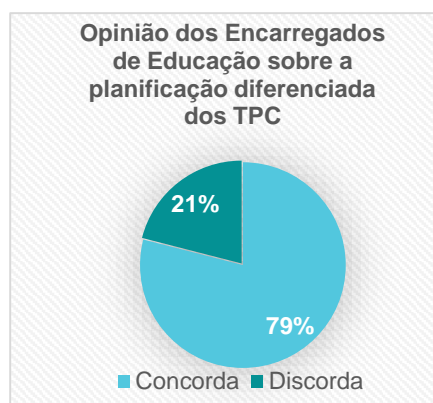


Figura A84. Opinião dos Encarregados de Educação face à planificação diferenciada dos TPC.

## Anexo BG. Respostas dos inquiridos relativamente ao auxílio na elaboração dos TPC

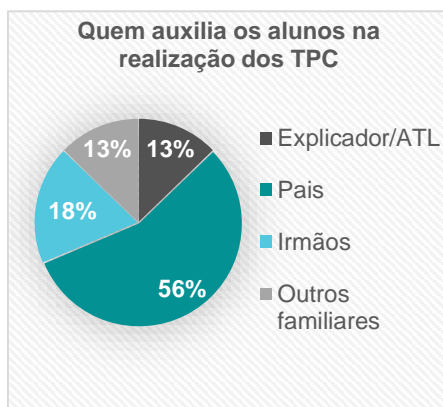


Figura A85. Respostas dos alunos relativamente ao auxílio na realização dos TPC.

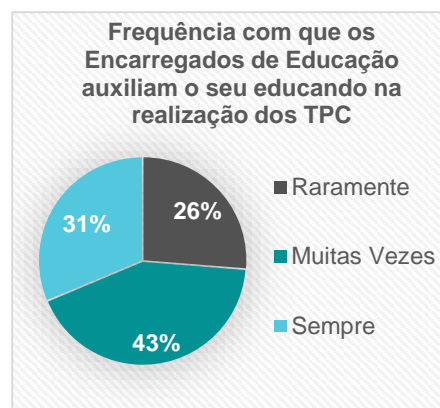


Figura A86. Frequência com que os Encarregados de Educação auxiliam os educandos na realização de TPC.

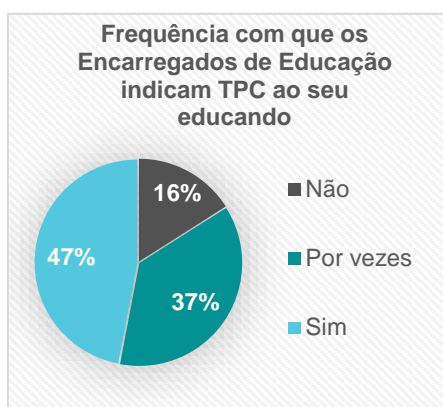
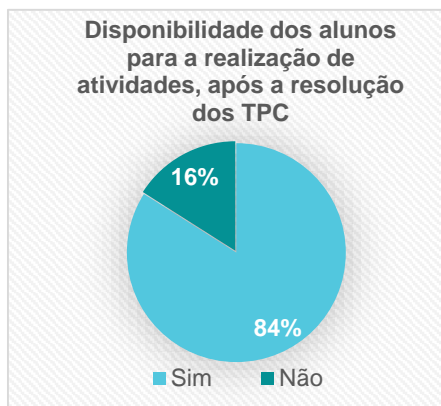
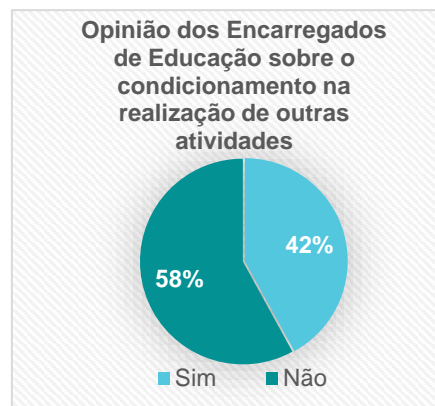


Figura A87. Frequência com que os encarregados de educação indicam TPC ao seu educando, quando a docente não o faz.

## Anexo BH. Respostas dos inquiridos relativamente à influência dos TPC no tempo extracurricular dos alunos



*Figura A88.* Disponibilidade dos alunos para a realização de atividades extracurriculares, após a elaboração dos TPC.



*Figura A89.* Opinião dos encarregados de educação relativamente à influência do TPC no tempo extracurricular.

## Anexo BI. Respostas dos inquiridos relativamente à visão dos alunos sobre os TPC

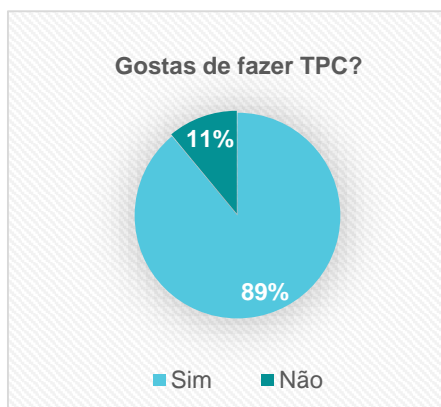


Figura A90. Respostas dos alunos sobre se gostam dos TPC.

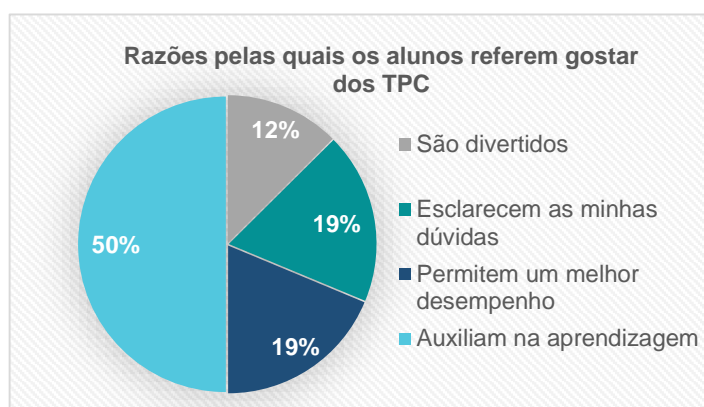


Figura A91. Razões apresentadas pelos alunos que referem gostar dos TPC.

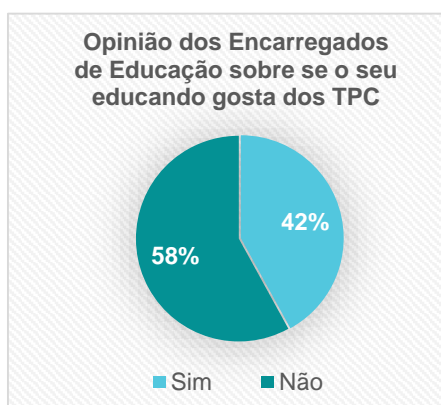


Figura A92. Opinião dos encarregados de educação sobre se o seu educando gosta ou não dos TPC.