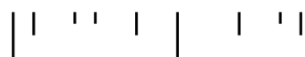


Contributos do *feedback* na
prática do TEA para os processos
de autorregulação de alunos do
2.º ano de escolaridade

Maria Ana Goulão Cordeiro

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

2023-2024



Contributos do *feedback* na prática do TEA para os processos de autorregulação de alunos do 2º. ano de escolaridade

Maria Ana Goulão Cordeiro

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

Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

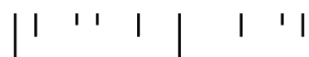
Júri

Presidente: Professora Doutora Ana Gama

Arguente: Professora Doutora Ana Caseiro

Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

2023-2024



AGRADECIMENTOS

| | " | | " |

Chegou ao fim mais uma importante etapa da minha vida, que me permitiu alcançar um dos meus maiores sonhos, a possibilidade de exercer uma profissão junto das crianças, que tanto adoro. Este momento é especialmente importante para mim, e gostaria de expressar a minha gratidão às pessoas que tornaram tudo isto possível:

À minha família, o meu porto seguro, quero agradecer por todo o apoio incondicional, por estarem sempre prontos para me amparar em cada desafio e comemorar cada conquista. Saber que posso contar convosco em todos os momentos dá-me a força necessária para seguir em frente.

Ao João, também o meu porto seguro, sou grata pelo apoio constante ao longo destes cinco anos. Obrigada pela tua lealdade, paciência e amor. Contigo, foi tudo muito melhor.

Aos amigos que a ESELx me deu, João, Carol D., Carol A., Bea, Patrícia, Tiago, Rita, vocês tornaram esta experiência muito mais especial. Sem vocês, não teria sido o mesmo.

Ao meu grupo de dança, a minha segunda casa, sou profundamente grata. Vocês foram um apoio crucial ao longo destes cinco anos. Convosco adquiri competências valiosas e vivi experiências inesquecíveis, que levarei para a vida.

Aos amigos que sempre me apoiaram e com quem partilho experiências diariamente, o meu sincero agradecimento.

Aos professores da ESELx, obrigada por todas as aprendizagens que me proporcionaram ao longo deste percurso. Um agradecimento especial à professora Helena, que tive o privilégio de conhecer no meu último estágio, e com quem aprendi muito. Obrigada por todo o apoio, leveza, compreensão e disponibilidade.

Um especial agradecimento ao professor Tiago, um professor e uma pessoa incrível. Muito obrigada pela empatia, compreensão e calma. Obrigada por ter aceite orientar o meu relatório e por ter sido um orientador excepcional, sempre com as palavras certas para me acalmar e guiar.

Às professoras cooperantes, agradeço por me receberem tão bem nas vossas salas, e por me terem ensinado tanto. Obrigada, também, por me terem dado a oportunidade de conhecer as crianças que marcaram o meu caminho. Com cada uma delas, aprendi a amar ainda mais a minha profissão e a crescer como docente.

RESUMO

| | " | | " |

O presente relatório final desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo foi desenvolvido numa turma de 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contando com a participação de 21 alunos com idades entre os 7 e os 9 anos. Teve como questão de investigação: **Qual o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação na prática do TEA, em alunos do 2.º ano de escolaridade?**

De forma a dar resposta à questão de investigação, formularam-se os seguintes objetivos específicos da investigação: (i) Caracterizar os processos de autorregulação da aprendizagem no início e no final da intervenção educativa; (ii) Compreender o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação dos alunos.

Tendo em consideração os objetivos, o estudo adotou uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando o *design* de uma investigação sobre a prática, seguindo princípios de um estudo de investigação-ação. Como técnicas de recolha de dados recorreu-se à observação participante, à aplicação de um questionário e a conversas/discussões em Conselhos de Cooperação.

Os resultados do estudo permitiram verificar, em alguns casos, uma melhoria ao nível do desempenho e dos processos de autorregulação dos alunos na prática do Tempo de Estudo Autónomo, verificando-se que o *feedback* contribui para esta mesma autorregulação.

Palavras-chave: Tempo de Estudo Autónomo; Autorregulação; *Feedback*; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

| | " | | | " |

The present final report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course unit of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. The study was conducted in a 2nd grade class of the 1st Cycle of Basic Education, with the participation of 21 students aged between 7 and 9 years. The research question was: **What is the contribution of feedback to the self-regulation processes in the practice of Autonomous Study Time, in 2nd grade students?**

To address the research question, the following specific objectives were formulated: (i) To characterize the learning self-regulation processes at the beginning and end of the educational intervention; (ii) To understand the contribution of feedback to the students' self-regulation processes.

Considering these objectives, the study adopted a qualitative methodology, designed as a practice-based research, following the principles of an action research study. Data collection techniques included participant observation, a questionnaire, and conversations/discussions in Cooperation Councils.

The study results showed, in some cases, an improvement in the performance and students' self-regulation processes in the practice of Autonomous Study Time, demonstrating that feedback contributes to this self-regulation.

Keywords: Autonomous Study Time; Self-Regulation; Feedback; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1ºCEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1.1. Instituição Cooperante	6
1.1.2. A Turma	6
1.2. Problemática e Objetivos Gerais de intervenção	7
1.3. Estratégias Globais de intervenção	7
1.4. Atividades implementadas	8
1.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	9
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2ºCEB.....	12
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	13
2.1.1. Instituição Cooperante	13
2.1.2. As Turmas	13
2.2. Problemática e objetivos gerais de intervenção	14
2.3. Estratégias gerais de intervenção	14
2.4. Atividades Implementadas.....	15
2.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens	16
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS 19	
3.1. Desenvolvimento e Competências Esperadas dos Alunos.....	20
3.2. Métodos de Ensino/Aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo.....	21

3.3. Relação Pedagógica	22
3.4. Processos de Regulação e Avaliação das Aprendizagens e dos Comportamentos Sociais	23
Parte II	26
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	27
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1. Rotina do TEA no MEM	31
2.2. Conceito de autorregulação e relação da autorregulação com o TEA	33
2.3. <i>Feedback</i>	34
2.4. Conselho de Cooperação do MEM e seus benefícios.....	35
2.5. Diferenciação pedagógica.....	37
2.6. Relação entre o currículo e as competências promovidas pelo TEA.....	38
3. METODOLOGIA	40
3.1. Caracterização do contexto e participantes do estudo	41
3.2. Opções metodológicas	41
3.2.1. Natureza do estudo	42
3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	43
3.2.3. Técnicas de análise de dados.....	45
3.3. Princípios éticos do processo de investigação	46
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
5. CONCLUSÕES	70
REFLEXÃO FINAL	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	88
ANEXO A. Potencialidades e fragilidades 1.º CEB	89

ANEXO B. Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção do 1.ºCEB	92
ANEXO C. Avaliação dos objetivos gerais antes da intervenção 1.º CEB	94
ANEXO D. Avaliação dos objetivos gerais após a intervenção.....	96
ANEXO E. Potencialidades e fragilidades 2.º CEB	100
ANEXO F. Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção do 2.ºCEB	103
ANEXO G. Avaliação dos objetivos gerais antes e após a intervenção 2.º CEB	105
ANEXO H. Notas de campo	108
ANEXO I. Grelhas de avaliação do desempenho em TEA.....	124
ANEXO J. Questionário	128
ANEXO K. Análise de conteúdo às notas de campo	132
ANEXO L. Agenda Semanal	136
ANEXO M. Modelo do PIT	138
ANEXO N. Exemplo de registo de parcerias	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respostas à questão “No TEA, achas que fazes mais atividades das que mais gostas ou das que precisas de trabalhar mais?”	49
Figura 2. Exemplo de dois PIT da aluna CM.....	50
Figura 3. Estratégias abordadas no Conselho.....	55
Figura 4. Estratégias implementadas.....	56
Figura 5. Evidência da gestão de dúvidas da semana 3.....	59
Figura 6. Evidência relativa à autonomia dos alunos.....	60
Figura 7. Exemplo de dois PIT do aluno HG.....	61
Figura 8. Exemplo de comentário ao PIT do aluno HG.....	62
Figura 9. Exemplo de dois PIT das alunas FV e CG.....	63
Figura 10. Exemplo de comentário ao PIT da aluna CG.....	65
Figura 11. Exemplo de dois PIT das alunas MM e CG.....	67
Figura 12. Exemplo do PIT do aluno DS.....	69
Figura 13. Avaliação dos alunos segundo os critérios para avaliação de desempenho em TEA, na semana 2.....	73
Figura 14. Avaliação dos alunos segundo os critérios para avaliação de desempenho em TEA, na semana 4.....	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos específicos e respectivas técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	44
Tabela 2. Fases do processo investigativo.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
MEM	Movimento da Escola Moderna
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | " | | | "

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A UC de PES II é concebida como um período de prática para futuros profissionais de educação, funcionando como um espaço para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar esses conhecimentos teóricos em competências profissionais. Como tal, são apresentados na Ficha de Unidade Curricular da presente UC, os seguintes objetivos: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e (vi) refletir sobre a ação.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira corresponde à descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas, uma em 1.º CEB e outra em 2.º CEB. Para cada uma das práticas, a descrição engloba aspetos como a caracterização do contexto educativo e uma problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção, abordando os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Ainda na primeira parte é realizada uma análise crítica reflexiva da prática ocorrida em ambos os ciclos, nomeadamente no que se refere: (i) ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) aos métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) à relação pedagógica e (iv) aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que concerne à segunda parte do relatório, esta contempla a investigação desenvolvida na prática pedagógica do 1.º CEB, com alunos do 2.º ano de escolaridade. Esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos: (i) Apresentação do estudo, onde se apresenta a motivação para o mesmo, as questões de investigação e os objetivos do estudo; (ii) Fundamentação teórica, onde se apresenta a revisão de literatura com os

conceitos fundamentais relativos ao estudo; (iii) Metodologia, onde se apresentam as opções metodológicas do estudo e os princípios éticos do processo de investigação; (iv) Apresentação e discussão dos resultados, onde se analisam os dados recolhidos e (v) Conclusões, onde se realizam inferências tendo em conta os resultados do estudo e mencionam constrangimentos ocorridos no desenvolvimento do mesmo.

O relatório termina com uma reflexão final sobre a experiência desenvolvida na PES II, englobando: (i) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

PARTE I

| | " | | " | |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO
LOCEB

| | " | | " |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma síntese descritiva da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, no âmbito da UC de PES II.

1.1.1. Instituição Cooperante

A escola na qual realizei o estágio é uma instituição de ensino pública localizada no conselho de Odivelas, com oferta formativa nas valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se que o ensino realizado na escola siga a missão do agrupamento, “dinamizar ambientes educativos inclusivos, seguros e potenciadores de uma comunidade educativa que, por meio de processos participativos otimizadores de excelência, objetivem um ensino e aprendizagem de qualidade que minimize as desigualdades e promova o sucesso educativo” (Agrupamento, 2023, p. 31). A escola utiliza práticas pedagógicas diferenciadas que conduzam ao sucesso educativo dos alunos, respeitando os valores, como a “inclusão, equidade, tolerância, responsabilidade, disciplina, ética, valorização profissional, cooperação e bem-estar” (Agrupamento, 2023, p. 31).

1.1.2. A Turma

A turma sobre a qual incidiu a intervenção, era do 2º ano de escolaridade e era constituída por 22 alunos, 11 alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino. As idades eram compreendidas entre os 7 anos e os 9 anos. Relativamente às nacionalidades dos discentes, 20 eram de nacionalidade portuguesa, 1 de nacionalidade angolana e 1 de nacionalidade indiana. Na turma existiam 2 alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 que beneficiam de medidas seletivas de apoio à aprendizagem, além destes existiam mais 4 casos que ainda apresentavam muitas dificuldades no currículo de 2ºano pelos mais variados motivos.

Apesar do bom comportamento e respeito pelas regras, a participação nas aulas era fraca e os alunos apresentavam dificuldades em expressarem-se oralmente, nomeadamente, expressar opiniões e os seus pensamentos e explicar raciocínios. Adicionalmente, os alunos apresentavam dificuldades significativas na compreensão leitora e expressão dramática, apresentando muitas dificuldades interpretar aquilo que

leem, pensam e veem. Observou-se, também, que os alunos tinham alguma autonomia na gestão de tarefas, mas ainda precisavam de orientação e chamadas de atenção para tal.

1.2. Problemática e Objetivos Gerais de intervenção

A análise das potencialidades e das fragilidades do contexto educativo caracterizado (Anexo A), permite identificar e formular questões que se entendem como sendo prioritárias para a intervenção pedagógica a desenvolver. Foi tendo em conta essas potencialidades e fragilidades identificadas na turma, que se formulou a problemática sobre a qual se desenrolou a nossa intervenção. Em conformidade com esta, delinearão-se os objetivos gerais de intervenção.

Após a análise das potencialidades e fragilidades identificadas, considerando as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, e de Educação Artística e Educação Física, assim como as Competências Gerais transversais a todas estas áreas, formulou-se a seguinte problemática: Como desenvolver competências comunicativas e de interpretação através da prática de Teatro?

Partindo da problemática central do Plano de Intervenção (PI) foram identificados e definidos os seguintes objetivos gerais: (i) Desenvolver competências comunicativas; (ii) Melhorar as competências de interpretação e (iii) Desenvolver a autoconfiança.

1.3. Estratégias Globais de intervenção

De forma a dar resposta aos objetivos gerais identificados e, conseqüentemente, à problemática definida, foram delineadas estratégias globais (Anexo A). As estratégias delineadas visavam integrar e implementar todas as áreas do currículo do 1.º CEB. A seleção das estratégias foi seguida com base em algumas aprendizagens adquiridas durante a licenciatura e mestrado e, também, com algum apoio dos professores das didáticas e dos orientadores da PES II.

Relativamente ao primeiro objetivo geral de intervenção - Desenvolver competências comunicativas, foram implementadas as seguintes estratégias: Continuação das apresentações de produções; Trabalho cooperativo; Partilha e discussão das produções matemáticas, questionando, explicando e argumentando; Trabalho de texto de autores para desenvolver a compreensão; Realização de projetos, com apresentação de resultados à turma; Realização de jogos dramáticos (Teatro); Realização de atividades de improvisação (Música e Teatro).

No que se refere ao segundo objetivo geral de intervenção - Melhorar as competências de interpretação, foram implementadas as seguintes estratégias: Resolver problemas, extraindo a informação relevante e avaliando o resultado; Trabalhar textos que incentivem a reflexão; Apresentação de estratégias de seleção de informação; Reforço do uso do plano inicial nos projetos; Realização de jogos com indicações (EF e Teatro); Realização de jogos com indutores (Teatro e EF).

No que concerne ao terceiro e último objetivo geral de intervenção - Desenvolver autoconfiança, implementaram-se as seguintes estratégias: Momentos de trabalho em pequeno e grande grupo; Sugestão de parcerias no Tempo de Estudo Autónomo (TEA); Expor diferentes estratégias para um determinado problema; Atividades de improvisação (Música e Teatro); Realização de jogos de cooperação (EF).

1.4. Atividades implementadas

Durante a intervenção pedagógica, foram implementadas várias atividades nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística e Educação Física, com o objetivo de envolver os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem e que pretendiam englobar as estratégias globais delineadas. Na área de Português, promoveram-se discussões coletivas e momentos de reflexão sobre um determinado tema como, por exemplo, uma página de um livro, para melhorar a comunicação e expressão oral dos alunos, e apresentações orais que ajudaram a desenvolver habilidades de comunicação e postura adequada. No que concerne à área de Matemática, implementaram-se tarefas de exploração que estimularam a interação verbal entre colegas e professores, permitindo uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Foram, também, realizadas discussões coletivas, conduzidas por meio de questionamentos ativos, que consolidaram a compreensão dos conteúdos, introduziram novos conceitos e possibilitaram a partilha de diversas estratégias de resolução de uma tarefa ou exercício. As discussões coletivas revelaram-se oportunidades valiosas para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, incentivando a participação ativa de todos. Relativamente à área de Estudo do Meio, demos continuidade ao trabalho por projeto e realizámos atividades com vista a melhorar a prática dos alunos nesta rotina, como a introdução da paráfrase para os alunos melhorarem a sua pesquisa e escrita dos projetos. No âmbito da Educação Artística, como Música e Teatro, desenvolvemos atividades

como jogos de improvisação, experimentação e interpretação, promovendo a criatividade, autoexpressão e autoconfiança. Os alunos foram incentivados a partilhar as suas descobertas e representações, promovendo a colaboração e comunicação.

1.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

Finalizada a intervenção foi necessário realizar uma avaliação dos objetivos delineados no PI, juntamente com os respetivos indicadores de avaliação. De modo a analisar os resultados, realizou-se um confronto entre a grelha de avaliação diagnóstica, realizada no período de observação, com as grelhas de avaliação realizadas ao longo da intervenção. De modo a ter uma visão mais perceptível do confronto entre as grelhas diagnósticas e as finais, realizámos tabelas com os dados mais relevantes das grelhas. Assim, os resultados apresentados foram obtidos através da observação direta, recorrendo a notas de campo, grelhas de registo e produções dos alunos. A tabela, em Anexo C, apresenta a avaliação dos objetivos gerais e as suas taxas de sucesso antes da intervenção e as tabelas, em Anexo D, apresentam a avaliação dos objetivos gerais e as suas taxas de sucesso após a intervenção.

No que concerne ao primeiro objetivo geral - Desenvolver competências comunicativas – foi possível constatar que, através das atividades, os alunos foram gradualmente ampliando o seu vocabulário e aprimorando as suas capacidades de argumentação, resultando em partilhas mais diversificadas e complexas. Além disso, a disposição das mesas em grupos de trabalho e a promoção da comunicação oral através dos variados momentos contribuíram para criar um ambiente propício à aprendizagem ativa e participativa. A análise das taxas de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades realizadas, que concorrem para a avaliação dos indicadores dos objetivos do PI, permite confirmar que, com o tempo, os alunos melhoraram a clareza e a audibilidade do seu discurso, bem como melhoraram a sua capacidade de argumentação, aumentando o seu vocabulário. Deste modo, no término da nossa intervenção, os indicadores das atividades permitiram avaliar os indicadores deste objetivo do PI. O primeiro indicador - Expressar ideias com clareza - registou uma taxa de sucesso de 66,65%. O segundo indicador - Adapta a sua postura à situação requerida - teve uma percentagem de 71,32% e o terceiro indicador - Apresenta um vocabulário variado às diversas situações - teve um sucesso de 72,72%. Além disso, em relação à avaliação do objetivo de desenvolver

competências comunicativas, a análise da tabela (Anexo D1) indica que o sucesso global foi de 70,23%, existindo um aumento de 17,58% em comparação com a Tabela 1, registada antes da intervenção.

Relativamente ao segundo objetivo geral - Melhorar competências de interpretação – exemplificando, na área de música e de teatro, desenvolvemos atividades de improvisação, experimentação e interpretação, onde os alunos foram incentivados a explorar diferentes ideias e técnicas, e a compartilhar as suas descobertas com a turma, o que fortaleceu a sua capacidade de interpretação de diferentes contextos e sinais. A análise das taxas de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades realizadas, que concorrem para a avaliação dos indicadores dos objetivos do PI, permite confirmar que, com o tempo, os alunos melhoraram a capacidade de compreender e interpretar informações, e foram gradualmente desenvolvendo a habilidade de fazer relações mais profundas entre ideias, resultando em interpretações mais ricas e compreensivas. Deste modo, no término da nossa intervenção, os indicadores das atividades permitiram avaliar os indicadores deste objetivo. O primeiro indicador - Interpreta diversos recursos artísticos (músicas, quadros, ...) - registou uma taxa de sucesso de 75,21%. O segundo indicador - Compreende o conteúdo de um texto/enunciado - teve uma percentagem de 80% e o terceiro indicador - Realiza inferências simples com base num tema - teve um sucesso de 68,03%. Além disso, em relação à avaliação do objetivo de desenvolver competências comunicativas, a análise da tabela (Anexo D2) indica que o sucesso global foi de 74,41%, existindo um aumento de 16,46 % em comparação com a Tabela 1, registada antes da intervenção.

Tendo em consideração o terceiro objetivo geral - Desenvolver a autoconfiança- Ao proporcionar oportunidades para que os alunos se expressassem e contribuíssem para as atividades de aprendizagem, quisemos transmitir-lhes a mensagem de que as suas vozes são valorizadas. Esta valorização das suas contribuições ajudou a fortalecer a sua confiança nas suas próprias habilidades e os alunos foram revelando cada vez desinibidos para participar oralmente nas atividades propostas. A análise das taxas de sucesso dos indicadores de avaliação das atividades realizadas, que concorrem para a avaliação dos indicadores dos objetivos do PI, permite confirmar que, com o tempo, os alunos desenvolveram a sua capacidade de expressão verbal, a sua disposição para

participar ativamente nas atividades de aprendizagem e a sua confiança em partilhar as suas ideias e opiniões em público. Deste modo, no término da nossa intervenção, os indicadores das atividades permitiram avaliar os indicadores deste objetivo. O primeiro indicador - Participa de forma voluntária - registou uma taxa de sucesso de 73,22%. O segundo indicador - Comunica de forma audível - teve uma percentagem de 71,20% e o terceiro indicador - Partilha a sua opinião - teve um sucesso de 74,83%. Além disso, em relação à avaliação do objetivo de desenvolver competências comunicativas, a análise da tabela (Anexo D3) indica que o sucesso global foi de 73,08%, existindo um aumento de 13,99% em comparação com a Tabela 1, registada antes da intervenção.

Concluindo, acreditamos que estes objetivos exigem trabalho a longo prazo e que em seis semanas apenas se pode observar uma evolução e não concretização dos mesmos. Ainda assim, consideramos que os mesmos contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagens da turma em análise, verificando-se uma melhoria significativa nos objetivos de intervenção.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO
20CEB

| | " | | " |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma síntese descritiva da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, no âmbito da UC de PES II.

2.1.1. Instituição Cooperante

O agrupamento em que se desenvolveu o estágio de 2.º Ciclo, localiza-se numa freguesia da grande Lisboa. Este é constituído por quatro escolas, abrangendo os seguintes níveis de ensino: Educação Pré-Escolar, 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e Educação e Formação de Adultos. O agrupamento, por sua vez, faz parte do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Neste seguimento, a escola sob a qual realizei o estágio é do ensino público e corresponde ao edifício da escola sede do agrupamento.

De acordo com o Agrupamento (2021), a missão do agrupamento é “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade (...)”, uma vez que, os alunos são provenientes de “situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns” (p.5).

2.1.2. As Turmas

As turmas sobre as quais incidiu a intervenção eram duas turmas do 5ºAno do 2ºCEB. A turma 5.º C era constituída por 22 alunos, 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. A turma 5.º E era constituída por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Existiam 6 nacionalidades diferentes na turma E, nomeadamente 2 alunos cabo-verdianos, 1 italiano, 1 ucraniano, 4 brasileiros, 1 iraneano e os restantes alunos eram de nacionalidade portuguesa.

Ambas as turmas integravam alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com necessidades específicas de aprendizagem. No 5ºE existiam 6 alunos que usufruem de medidas universais: (i) diferenciação pedagógica; (ii) acomodações curriculares; (iii) promoção do comportamento pró-social. Além disso, existiam 3 alunos que usufruem de medidas seletivas e 6 alunos que frequentavam o apoio. Por sua vez, no 5ºC existiam 3 alunos que usufruem de medidas universais: (i) diferenciação pedagógica; (ii) acomodações curriculares; (iii) promoção do comportamento pró-social, 4 alunos que

usufruíam de Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), tendo medidas seletivas, sendo que um deles não se encontrava integrado na turma, passando maioritariamente o tempo em apoios. Além disso, existiam 5 alunos a frequentar o apoio.

Através da nossa observação, verificámos que os alunos tinham uma grande dificuldade em cumprir regras na sua generalidade, falta de responsabilidade, falta de atenção e foco. Em ambas as turmas, os alunos eram muito conversadores e existia um grupo de alunos que apresentava um comportamento muitas vezes desadequado levando à distração ou imitação desse comportamento por parte dos restantes alunos da turma. Além disso, os alunos demonstravam frequentemente desinteresse pela aprendizagem.

2.2. Problemática e objetivos gerais de intervenção

A análise das potencialidades e das fragilidades do contexto educativo caracterizado (Anexo E), permite identificar e formular questões que se entendem como sendo prioritárias para a intervenção pedagógica a desenvolver. Foi tendo em conta essas potencialidades e fragilidades identificadas na turma, que se formulou a problemática sobre a qual se desenrolou a nossa intervenção. Em conformidade com esta, delinearam-se os objetivos gerais de intervenção. Após a análise das potencialidades e fragilidades encontradas, considerando as áreas de Matemática e Ciências Naturais, assim como as Competências Sociais Transversais a todas as áreas, formulou-se a seguinte problemática: Como combater a falta de motivação pela aprendizagem, melhorar a comunicação oral e interiorizar princípios de respeito, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais?

Partindo da problemática central do plano foram identificados e definidos os seguintes objetivos gerais: (i) Combater a falta de motivação pela aprendizagem; (ii) Melhorar a comunicação matemática e a comunicação científica e (iii) Interiorizar princípios de respeito.

2.3. Estratégias gerais de intervenção

De forma a dar resposta aos objetivos gerais identificados e, conseqüentemente, à problemática definida, foram delineadas estratégias globais (Anexo F). No que diz respeito às estratégias globais de cada área disciplinar, pretendeu-se utilizar todas as ferramentas e estratégias que foram adquiridas, ao longo do percurso académico, nas Unidades Curriculares, com principal destaque para as de teor didático.

Relativamente ao primeiro objetivo geral de intervenção - Revelar motivação pela aprendizagem, foram implementadas as seguintes estratégias: Apresentações orais de trabalhos à turma (em grupos e individualmente); Trabalho cooperativo; Realização de atividades lúdicas e jogos matemáticos; Realização de tarefas/problemas de natureza exploratória; Realização de atividades práticas com os alunos, de acordo com os conteúdos do programa; Visualização de vídeos das diferentes temáticas; Realizar trabalho de pesquisa em livros e no computador.

No que se refere ao segundo objetivo geral de intervenção - Melhorar a comunicação oral, foram implementadas as seguintes estratégias: Apresentações orais de trabalhos à turma (em grupos e individualmente); Comunicação de estratégias (explicar oralmente o raciocínio matemático) na resolução das tarefas.

No que concerne ao terceiro e último objetivo geral de intervenção - Interiorizar princípios de respeito, implementaram-se as seguintes estratégias: - Apresentações orais de trabalhos à turma (em grupos e individualmente); Trabalho cooperativo; Comunicação de estratégias (explicar oralmente o raciocínio matemático) na resolução das tarefas; Realização de atividades práticas com os alunos, de acordo com os conteúdos do programa.

2.4. Atividades Implementadas

Durante a intervenção pedagógica, foram implementadas diversas atividades para promover uma aprendizagem significativa e participativa. Promovemos diversos trabalhos colaborativos, tarefas de exploração e utilizámos as tecnologias, sempre com o objetivo de envolver os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem. Procurámos inovar as aulas através do uso de recursos digitais, incluindo vídeos educativos, atividades interativas e jogos digitais, que se revelaram motivadores e eficazes para a apropriação dos conteúdos programáticos. Os vídeos serviram para ou introduzir novos conteúdos ou resumir os mesmos, seguidos de sínteses coletivas no quadro. Os jogos, digitais e não só, incentivaram a participação ativa dos alunos enquanto brincavam, tornando o processo de aprendizagem mais agradável. Implementámos tarefas de exploração, atividades práticas e atividades experimentais que despertavam o interesse dos alunos, promovendo interações verbais significativas entre colegas e professores. Estas atividades evitaram uma abordagem expositiva, incentivando a participação ativa dos alunos. Utilizámos

PowerPoints adaptados e construídos por nós para fomentar discussões em grande grupo, estimulando a comunicação e o pensamento crítico. Realizámos trabalhos de pesquisa que incentivaram a autonomia dos alunos e o aprofundamento dos conhecimentos, consolidando conteúdos e desenvolvendo competências de pesquisa e seleção de informação. Promovemos a comunicação das estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de tarefas e realizámos apresentações orais em Matemática e Ciências Naturais, respetivamente. Estas práticas desenvolveram habilidades de comunicação oral e argumentação, permitindo aos alunos partilhar trabalhos de pesquisa, discutir descobertas e receber *feedback*.

2.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

Finalizada a intervenção foi necessário realizar uma avaliação dos objetivos delineados no PI, juntamente com os respetivos indicadores de avaliação. De modo a analisar os resultados, realizou-se um confronto entre a grelha de avaliação diagnóstica, realizada no período de observação, com as grelhas de avaliação realizadas ao longo da intervenção. De modo a ter uma visão mais perceptível do confronto entre as grelhas diagnósticas e as finais, realizámos gráficos de barras, que apresentam a evolução dos diferentes níveis (Anexo G). Assim, os resultados apresentados foram obtidos através da observação direta, recorrendo a notas de campo e grelhas de registo.

No que concerne o primeiro objetivo geral - Revelar motivação pela aprendizagem - Ao longo das aulas, foi possível observar um interesse crescente por parte dos alunos em participar nas atividades propostas. A utilização de vídeos educativos e jogos, por exemplo, revelou-se bastante motivadora e eficaz na captação da atenção dos alunos. Além disso, a disposição das mesas em grupos de trabalho e a promoção da comunicação oral através de apresentações contribuíram para criar um ambiente propício à aprendizagem ativa e participativa. Os gráficos em Anexo G1 e G2, retratam a avaliação do primeiro objetivo geral, antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), na turma C e na turma E, respetivamente. Através da análise do gráfico I em Anexo G1, constatámos que no primeiro indicador – revela foco e atenção durante as atividades propostas - os valores encontravam-se bastante dispersos, existindo 7 alunos que o faziam raramente (2). Para o segundo indicador – participa nas atividades propostas – existia uma concentração significativa de alunos no nível 3. Confrontando com o gráfico II em Anexo

G1, verificamos que no indicador 1 existiu uma diminuição total do nível 1 e uma diminuição parcial do nível 2, conseqüentemente os níveis 3 e 4 aumentaram verificando-se um maior foco e atenção por parte dos alunos. Relativamente ao indicador 2, verificou-se um aumento do nível 4, constatando que apenas um aluno raramente participava. Relativamente à turma E (Anexo G2), verificou-se que no período de observação existiam só 3 alunos que demonstravam foco constantemente, por sua vez durante a intervenção este valor subiu para 8 alunos. Para o indicador 2 é visível um aumento do nível 4 relativamente ao período de observação, deixando de existir alunos que nunca participavam nas atividades. Através das práticas realizadas e análise dos gráficos, concluímos que foi possível promover um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em ambas as turmas, demonstrando assim que o objetivo de revelar motivação pela aprendizagem foi alcançado de forma satisfatória.

No que concerne ao segundo objetivo geral - Melhorar a comunicação matemática e a comunicação científica – para atingir o mesmo, foram implementadas atividades que incentivaram os alunos a expressar e articular os seus raciocínios durante a resolução de problemas, bem como a partilhar as suas descobertas através de pequenas apresentações orais. Além disso, a realização de trabalhos de pesquisa permitiu aos alunos aprofundar o seu conhecimento e desenvolver competências associadas à comunicação científica. Os gráficos em Anexo G3 e G4, retratam a avaliação do segundo objetivo geral, antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), na turma C e na turma E, respetivamente. De modo geral, na turma C, existiu uma subida dos níveis 3 e 4 relativamente ao período de observação. O indicador 2 - mobiliza conceitos corretos para descrever o que observa - teve uma subida significativa do nível 4, revelando uma apropriação eficaz dos conteúdos. No que diz respeito à turma E (Anexo G4), verificou-se uma descida quase total dos alunos no nível 1 em todos os indicadores. Importa realçar dois indicadores onde se observa uma subida significativa do nível 4, os indicadores 2 (mobiliza conceitos corretos para descrever o que observa) e 4 (adapta o seu discurso à situação requerida). Desta forma, é possível afirmar que o objetivo de melhorar a comunicação matemática e científica não foi alcançado na sua totalidade, mas verificou-se uma subida muito satisfatória.

No que concerne ao terceiro objetivo geral - Interiorizar princípios de respeito – para alcançar este objetivo, foi essencial promover um ambiente de colaboração e respeito mútuo em sala de aula. A disposição das mesas em grupos de trabalho e a realização de atividades colaborativas incentivaram os alunos a trabalhar em conjunto e a respeitar as ideias e opiniões dos colegas. Nas aulas de ambas as disciplinas vivenciou-se, em alguns momentos, um clima de respeito e empatia tanto entre os pares como entre aluno-professor, o que não acontecia antes, principalmente nas aulas de Ciências Naturais. Contudo, considerando o *feedback* de outros professores e as múltiplas faltas disciplinares por eles realizadas faz com que o sucesso do objetivo em análise seja ambíguo. Apesar disso, fomos adotando sempre medidas para lidar com comportamentos inadequados, visando manter um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo para todos. Os gráficos em Anexo G5 e G6, retratam a avaliação do terceiro objetivo geral, antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), na turma C e na turma E, respetivamente. Relativamente à turma C existiu uma diminuição notória do nível 2 em todos os indicadores e, conseqüentemente, uma subida dos níveis 3 e 4. No indicador 3 - coloca o dedo no ar para comentar adequadamente – verificamos que muitos deles passaram a participar da maneira adequada. Em relação à turma E, não existe avaliação no indicador 1 (respeita a opinião dos colegas) e 2 (colabora, organizadamente, em trabalhos de grupos) durante o período de observação, pois, a PC não proporcionava momentos de trabalho em grupo. Ainda assim, apesar de os alunos terem levado algum tempo a habituarem-se à dinâmica de trabalho cooperativo, verificámos que no final os mesmos foram conseguindo adaptar-se às novas condições de forma positiva. De forma geral e com base nos dados recolhidos e devidamente analisados, constatámos que os alunos, na sua maioria, foram capazes de interiorizar alguns princípios de respeito.

Concluindo, acreditamos que estes objetivos exigem trabalho a longo prazo e que em oito semanas apenas se pode observar uma evolução e não concretização dos mesmos. Ainda assim, consideramos que os mesmos contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagens das turmas em análise.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

No presente capítulo proceder-se-á, a uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, 1.º e 2.º Ciclo, 2.º ano e 5.º ano de escolaridade, respetivamente. A análise será de carácter reflexivo e comparativo e abordará os seguintes pontos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e Competências Esperadas dos Alunos

No que se refere ao desenvolvimento e às respetivas competências esperadas dos alunos, as experiências no 1.º e no 2.º Ciclo apresentaram diferenças significativas. No 2.º Ciclo, esperava um maior sentido de responsabilidade e respeito por parte dos alunos devido à sua idade mais avançada. No entanto, esta expectativa não se verificou na prática, pois, a indisciplina e a falta de motivação foram problemas recorrentes. Em contraste, no 1.º Ciclo, a responsabilidade e o respeito entre os alunos foram mais evidentes, resultado da pedagogia ativa seguida pela Professora Cooperante (PC), inspirada no Movimento Escola Moderna (MEM). Este modelo pedagógico envolve os alunos na gestão do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo competências como responsabilidade, cooperação, autonomia, respeito, entre outros (Niza, 1998).

Em ambos os ciclos, foram elaborados projetos de intervenção com a identificação de fragilidades e potencialidades dos alunos, permitindo focar a intervenção nos aspetos menos positivos e nas dificuldades dos alunos de modo a melhorá-las. No 1.º Ciclo, os objetivos gerais de intervenção incluíam desenvolver competências comunicativas, melhorar as competências de interpretação e desenvolver a autoconfiança. No 2.º Ciclo, os objetivos gerais de intervenção focaram-se em combater a falta de motivação pela aprendizagem, melhorar a comunicação matemática e científica e interiorizar princípios de respeito. As atividades desenvolvidas nos dois ciclos foram concebidas para ir ao encontro das Aprendizagens Essenciais de cada ano de escolaridade e incluir algumas competências que constam no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017), sendo este um documento transversal a todos os anos escolares que estabelece competências que todos os alunos devem desenvolver. No 1.º Ciclo, o modelo do MEM facilitou o desenvolvimento de competências sociais e

emocionais através das rotinas estruturadas que promovem a autorregulação e a resolução de conflitos de forma autónoma e cooperativa. Em contraste, no 2.º Ciclo, a segmentação das disciplinas e a necessidade de um maior controlo comportamental limitaram a capacidade de promover essas competências de maneira tão eficaz.

3.2. Métodos de Ensino/Aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

No decorrer da minha experiência de estágio, constatei diferenças significativas entre os métodos de ensino no 1.º e no 2.º Ciclo, que refletem não apenas as idades e níveis de desenvolvimento dos alunos, mas também as exigências curriculares e organizacionais específicas de cada Ciclo. No 1.º Ciclo, considero que houve oportunidade para um maior respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem dos alunos. Não havia uma obrigatoriedade rígida de seguir o currículo na ordem estipulada, permitindo uma abordagem mais flexível e personalizada. Exemplificando, ao trabalhar um texto de um aluno que repetia muitas vezes um nome próprio, aproveitávamos esta repetição para introduzir os pronomes pessoais, procurando alternativas para a substituição do nome em questão. Em Matemática, os problemas eram frequentemente construídos a partir de situações que ocorriam na sala de aula, tornando-os mais próximos e significativos para os alunos. Esta abordagem facilitava a aquisição de competências de forma natural e contextualizada. No 2.º Ciclo, embora procurássemos motivar os alunos com situações do seu dia-a-dia antes de introduzir novos conteúdos, sentíamos uma pressão maior para seguir o currículo de forma ordenada. Havia uma necessidade de acompanhar os manuais e o ritmo das outras turmas do mesmo ano, para garantir que todos os alunos estavam no mesmo nível. Essa pressão resultava em menos tempo disponível para atividades de carácter mais exploratório e consolidativo, que são cruciais para uma aprendizagem significativa. Consequentemente, o ensino tornava-se mais transmissivo e menos adaptado aos interesses e ritmos individuais dos alunos. Uma diferença adicional entre os dois ciclos foi na implementação da diferenciação pedagógica. No 1.º Ciclo, influenciado pelo Movimento da Escola Moderna, a diferenciação pedagógica era uma prática comum, especialmente durante o TEA, pelo que, tal como é referido por Assunção (2011), a prática do TEA, “constitui um dispositivo fundamental para se conseguir uma educação inclusiva, pelo trabalho de diferenciação

necessário à libertação do professor, de modo a permitir-lhe acompanhar os alunos que dele mais precisam, para que todos possam avançar nas aprendizagens” (p. 14). Essa prática permitia atender às necessidades individuais de cada aluno, e, uma vez que estamos mais tempo com os alunos de 1.º Ciclo, existe mais oportunidades para gestão e regulação das dificuldades dos alunos. No 2.º Ciclo, a diferenciação não era tão evidente, em parte devido ao tempo limitado de interação com os alunos e à necessidade de cumprir os objetivos curriculares dentro de um prazo restrito. Aqui, sempre que possível, adaptávamos as tarefas às necessidades da turma, sendo que a única diferenciação de carácter individual possível foi nos elementos de avaliação sumativa, através de fichas de avaliação adaptadas para os alunos com mais dificuldades, uma prática já seguida pelas professoras cooperantes. Ainda assim, procurámos circular ativamente pela sala para apoiar os alunos com maiores dificuldades. Contudo, muitas vezes, esses alunos apresentavam lacunas significativas, necessitando de uma intervenção mais intensa e diferenciada, algo que era difícil de proporcionar devido às restrições de tempo e estrutura das aulas. Em suma, a estrutura curricular e a organização docente influenciam significativamente as metodologias de ensino e a capacidade de oferecer uma educação adaptada e integrada. Através da minha experiência, observei que a monodocência, no 1.º Ciclo, favorecia uma abordagem mais coesa e centrada no aluno, enquanto a pluridocência, no 2.º Ciclo, apesar de oferecer especialização em cada disciplina, senti uma fragmentação da experiência educativa, destacando a necessidade de estratégias coordenadas entre os docentes para minimizar essa segmentação.

3.3. Relação Pedagógica

A relação pedagógica entre professor-aluno desempenha um papel fundamental na motivação e no sucesso escolar dos alunos. Um ambiente de aprendizagem saudável deve ter em conta várias dimensões, como o tempo, o espaço, as relações, os recursos e as estratégias. Juntas, estas dimensões ajudam a criar um espaço educativo mais apelativo, motivador e participativo (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020). Durante a minha experiência nos dois ciclos, percebi que atender às necessidades afetivas e relacionais dos alunos é essencial para motivá-los a alcançar os objetivos previamente estabelecidos. No 1.º Ciclo, a relação entre a turma já era bastante forte e saudável, o que facilitou a construção de uma relação próxima e afetiva com os alunos. Esta proximidade resultou

num maior interesse pelas aulas, pois os alunos sentiam-se ouvidos e valorizados. A modelagem dos comportamentos foi mais facilitada devido à confiança estabelecida entre os alunos e o professor, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas. Apesar disso, por vezes, questionava-me até que ponto essa relação poderia levar ao desleixo nas tarefas, pelo que constatei que, na maioria dos casos, a proximidade motivou os alunos a participar mais ativamente nas aulas. Por outro lado, no 2.º Ciclo, a dinâmica da relação pedagógica foi mais desafiadora. A turma apresentava uma relação mais desligada, com grupos restritos e frequentes conflitos, o que dificultou inicialmente o estabelecimento de uma relação professor-aluno. A confiança dos alunos foi sendo adquirida de forma mais lenta, e a indisciplina era um problema recorrente. À semelhança do 1.º Ciclo, constatei que a relação de proximidade foi crucial para alguns alunos resultando num maior interesse pelas aulas, pois, sentiam-se ouvidos. Ainda assim, além de criar uma relação afetiva, senti a necessidade de implementar estratégias adicionais para tentar evitar a indisciplina e promover um ambiente de aprendizagem favorável. Uma dessas estratégias foi a gestão e organização eficaz das aulas. Pude comprovar que um bom planeamento, com uma estipulação prévia de tempos específicos para cada momento da aula, foi crucial para utilizar o tempo de forma eficiente e minimizar os tempos mortos. Este planeamento ajudou a prever possíveis atrasos e questões dos alunos, permitindo-me estar mais bem preparada para lidar com situações imprevistas e garantir um ambiente positivo. Em conclusão, a relação pedagógica é essencial em ambos os ciclos, mas as estratégias para construí-la e mantê-la variam conforme as características da turma e a organização curricular. No 1.º Ciclo, o acompanhamento contínuo facilita esta relação, enquanto que no 2.º Ciclo, a segmentação e o tempo mais restrito com os alunos, exigem uma preparação e planeamento mais estruturados para alcançar o mesmo objetivo.

3.4. Processos de Regulação e Avaliação das Aprendizagens e dos Comportamentos Sociais

Em ambos os ciclos, a avaliação seguiu uma abordagem semelhante, envolvendo a avaliação diagnóstica durante o período de observação e a avaliação formativa durante o período de intervenção. A avaliação diagnóstica foi essencial para identificar as fragilidades e potencialidades das turmas, permitindo a elaboração e posterior

implementação de estratégias pedagógicas necessárias para melhorar algumas dificuldades dos alunos. A avaliação formativa foi realizada através de *feedback* contínuo fornecido aos alunos e pela análise das suas produções e participação nas diversas atividades. Os dados recolhidos foram registados e analisados através de notas de campo e produções dos alunos e, posteriormente, sintetizados em grelhas de avaliação, adaptadas ao longo das semanas de intervenção para refletir os indicadores formulados em cada momento. No 2.º Ciclo, além das modalidades de avaliação diagnóstica e formativa, foi também realizada a avaliação sumativa, exigida pela instituição, sendo realizada através da aplicação de fichas de avaliação em ambas as disciplinas. No 1.º Ciclo, considero que havia mais margem para melhorar a avaliação e fornecer *feedbacks* mais significativos, pois, além de terem o tempo de estudo autónomo, onde já recebem bastante *feedback* individual, existia mais tempo para consolidar conteúdos. A monodocência permitiu um acompanhamento mais próximo e contínuo dos alunos, facilitando a implementação de estratégias de avaliação formativa que contribuía para o desenvolvimento das aprendizagens de forma mais integrada. No 2.º Ciclo, o tempo limitado com cada turma, restringiu a possibilidade de realizar avaliações tão detalhadas e formativas como no 1.º Ciclo. A pressão para seguir o currículo de acordo com as orientações estabelecidas e a necessidade de preparar os alunos para avaliações sumativas resultaram num menor foco na consolidação de conteúdos. Apesar disso, sempre que possível, procurámos adaptar as tarefas às características dos alunos e fornecer *feedback* contínuo, circulando ativamente pela sala de aula e estando disponíveis para auxiliar os alunos com maiores dificuldades. A experiência, em ambos os ciclos, evidenciou a importância de adaptar as estratégias de avaliação às características específicas de cada contexto para promover o desenvolvimento das aprendizagens de forma eficaz.

Por fim, a avaliação e regulação dos comportamentos sociais apresentou desafios e abordagens distintas. No 1.º Ciclo, a intervenção foi guiada pelo modelo pedagógico do MEM, o que facilitou significativamente a gestão comportamental. As rotinas estabelecidas pelo MEM, como o diário de turma e o Conselho de Cooperação, permitiram aos alunos gerir os conflitos de forma cooperada e autónoma. Estas práticas não só fomentaram um ambiente de respeito mútuo e responsabilidade partilhada, como também incentivaram a autorregulação e a resolução de problemas de maneira

colaborativa, minimizando a necessidade de intervenções externas. Por outro lado, no 2.º Ciclo, a gestão dos comportamentos foi mais desafiadora e exigiu uma abordagem mais interventiva por parte do professor. A relação entre os alunos era mais fragmentada, com grupos restritos e conflitos frequentes, o que dificultou a criação de um ambiente coeso. A indisciplina era comum, e muitas vezes foi necessário intervir ativamente para manter a ordem e promover um ambiente propício para a aprendizagem. Além das nossas intervenções, foi, por vezes, necessária a intervenção do diretor de turma para resolver questões mais complexas.

Concluindo, considero importante destacar que toda a experiência vivenciada foi fundamental para a minha formação, permitindo-me adquirir várias competências inerentes ao papel do professor e aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Enquanto futura docente, valorizo metodologias ativas que colocam a criança no centro da aprendizagem, promovendo um ambiente onde os alunos são participantes ativos no seu próprio processo educativo. Considero muito importante respeitar os diferentes ritmos das crianças, reconhecendo que cada aluno tem o seu próprio tempo e modo de aprender. Além disso, acredito que aprender com as diferenças de cada um é extremamente benéfico, pois, enriquece o ambiente de aprendizagem, promovendo a inclusão. Também acredito firmemente no processo educativo como algo contínuo, onde o sucesso requer tempo e continuidade. Acredito que as evoluções significativas são vistas com o tempo e é essencial proporcionar um ambiente de apoio constante para que os alunos possam desenvolver-se plenamente. Desta forma, a minha prática pedagógica será sempre guiada por estas convicções, visando proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada às necessidades de cada aluno.

Parte II

| | " | | " "

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | " |

O presente estudo emergiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, no 1.º CEB, numa turma de 2.º ano de escolaridade.

O meu interesse por este tema surgiu no decorrer do estágio de 1.º ano de Mestrado, num contexto educacional que seguia um modelo pedagógico sócioconstrutivista inspirado no MEM, onde tive o primeiro contacto com o Movimento e, especificamente, com a prática do TEA. Esta prática fez-me encontrar soluções para o que considero ser um dos maiores desafios da prática docente e enfrentado por muitos professores, que é a dificuldade de atender às necessidades de todos os alunos, dada a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. A prática do TEA é particularmente relevante para este desafio, pois, permite que o professor se concentre nos alunos que apresentam mais dificuldades, proporcionando um apoio individualizado que é essencial para minimizar o desfasamento curricular, enquanto os restantes alunos trabalham individualmente ou em parcerias nas áreas onde sentem mais dificuldades. Se não for acompanhado, este desfasamento pode levar a um ciclo de desmotivação e frustração, onde o aluno, sentindo-se incapaz de acompanhar os colegas, pode desligar-se progressivamente do processo de aprendizagem. A implementação eficaz do TEA pode, portanto, desempenhar um papel crucial na promoção de uma aprendizagem mais inclusiva e equitativa. Ao oferecer um tempo dedicado para apoio individualizado dentro do horário escolar, o TEA permite que os professores desenvolvam estratégias específicas para ajudar cada aluno a superar as suas dificuldades. Esta prática não só melhora as competências cognitivas dos alunos, mas também promove a sua autoconfiança e motivação, elementos essenciais para o sucesso educativo a longo prazo (Niza, 1998; Niza, 2009).

Neste sentido, a escolha deste tema é motivada pela convicção de que práticas pedagógicas inovadoras como o TEA podem transformar o ambiente de aprendizagem. Através deste estudo, espera-se contribuir para a compreensão e melhoramento de estratégias que possibilitem a todos os alunos alcançar o seu pleno potencial, independentemente das suas diferenças individuais. Para a profissão docente, este estudo reforça a importância de abordagens personalizadas e de uma gestão de sala de aula que valorize a individualidade de cada aluno, promovendo uma educação mais justa e eficaz.

A turma em questão já estava familiarizada com as rotinas do TEA, por influência da PC. No entanto, esta prática foi introduzida apenas no início do ano letivo, portanto, os alunos ainda não dominavam completamente a rotina.

Foi no período de observação que pude compreender qual seria o foco do meu estudo para que este estivesse em conformidade com as características específicas da turma. Estas observações indicaram claramente que, embora a rotina do TEA estivesse implementada, havia uma necessidade significativa de melhorar os processos de autorregulação dos alunos. Desta forma, o foco do meu estudo foi direcionado para a melhoria destes processos dentro do contexto do TEA. A intenção foi desenvolver intervenções que promovessem a vivência de um melhor ambiente de aprendizagem em TEA e ajudassem os alunos a melhorar as estratégias de autorregulação e colaboração entre pares, e refletir mais criticamente sobre o seu próprio progresso e desempenho.

A análise das potencialidades e das fragilidades do contexto educativo caracterizado, e dos alunos, permitiu identificar e formular questões que se entendem como sendo prioritárias para a intervenção pedagógica a desenvolver. Foi tendo em conta as características da turma que se formulou a questão de investigação deste estudo: **Qual o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação na prática do TEA, em alunos do 2.º ano de escolaridade?** Com base na questão de investigação, definiu-se o objetivo geral – Compreender o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação na prática do TEA, em alunos do 2.º ano de escolaridade. De forma a dar resposta à questão de investigação, formularam-se as seguintes subquestões de investigação: (i) Quais os processos de autorregulação da aprendizagem que os alunos demonstram no início e no final da intervenção educativa? e (ii) Qual o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação dos alunos?

Por fim, em conformidade com as subquestões de investigação, delinearam-se os seguintes objetivos específicos da investigação:

(i) Caracterizar os processos de autorregulação da aprendizagem no início e no final da intervenção educativa;

(ii) Compreender o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação dos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | " | | " |

No presente capítulo é apresentada a revisão de literatura que visa explicitar os conceitos fundamentais relacionados com o tema da atual investigação, assim como sistematizar os dados relativos à problemática e respetivas formas de resolução. Como tal, o atual capítulo encontra-se dividido nos seguintes subcapítulos: (i) Rotina do TEA no MEM; (ii) Conceito de autorregulação e relação da autorregulação com o TEA; (iii) *Feedback*; (iv) Conselho de Cooperação do MEM e benefícios; (v) Diferenciação Pedagógica e (vi) Integração das competências que o TEA promove no currículo.

2.1. Rotina do TEA no MEM

De acordo com Gomes (2014), o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna desenvolveu-se em Portugal desde os anos sessenta, “inspirando-se nos movimentos dos seguidores das propostas de Freinet” (p. 12). Segundo o site oficial do Movimento da Escola Moderna (2024), o modelo do MEM “propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar”. Niza (1998), refere que foram os “pós-piagetianos que ao redescobrirem Vigotsky introduzem a perspectiva socioconstrutivista nos estudos do desenvolvimento e que tanto têm inspirado as estratégias pedagógicas do MEM, a partir dos anos 80” (p. 5). O mesmo autor, refere que num processo permanente de formação crítica os “docentes do MEM foram construindo e transformando modelos de organização social do trabalho pedagógico, guiados por uma multiplicidade de contributos decorrentes do seu trabalho e do diálogo contínuo com os conhecimentos e as instituições de investigação e formação suas contemporâneas” (p. 2).

Gomes (2014), refere que o MEM “assenta na aprendizagem cooperativa e apresenta como momento de excelência para a Pedagogia Diferenciada o «Tempo de Estudo Autónomo»” (p. 12).

O Tempo de Estudo Autónomo consiste num dos cinco pilares do MEM e traduz-se, tal como o nome indica, na disponibilização de um tempo diário de estudo e consolidação de conteúdos em que a turma “está envolvida individualmente nas suas respectivas actividades, previamente planeadas” (Niza, 2009, p. 3) e, por vezes, “segundo as necessidades, algum aluno poderá ajudar outro quando for previamente acordado antes da sessão se iniciar” (p. 3). O mesmo autor, acrescenta que o professor “ocupa o tempo

de estudo autónomo da turma para apoiar os alunos em quem diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares” (p. 3). Este sistema de parcerias entre alunos e aluno-professor, “obriga a uma negociação na turma, durante a planificação diária e semanal” (Santana, 1999, p. 18).

O trabalho realizado em TEA é regulado por um Plano Individual de Trabalho (PIT) onde constam as “actividades que os alunos podem realizar durante o TEA: escrita e revisão de textos, leituras e treino de conteúdos programáticos” (Duarte, 2012, p. 14), permitindo a cada aluno “trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interacção com os outros, de modo a progredir no currículo” (Santana, 1999, p. 20). Este tempo é apoiado por um conjunto de ficheiros das variadas áreas que os alunos têm à sua disposição, na sala de aula, para utilizar consoante as suas necessidades e aquilo que preencheram no PIT. Desta forma, é muito importante que a sala de aula esteja devidamente organizada e com os recursos “devidamente classificados para permitirem uma fácil identificação e utilização” (p.4) e, conseqüentemente, permitir a autorregulação dos alunos (Niza, 2009). Os ficheiros são construídos à medida que o trabalho coletivo se desenvolve e consoante as necessidades dos alunos (Duarte, 2012). Assim, “as actividades de treino e de estudo, fundamentais à consolidação dos conceitos e à superação das dificuldades” (p. 18), realizam-se durante o TEA (Santana, 1999).

No PIT é disponibilizado um espaço para os alunos realizarem a avaliação do seu trabalho ao longo da semana. Além da autoavaliação, existe um espaço para a avaliação de um colega e a avaliação do professor (Santana, 1999). Em Conselho de Cooperação, “além de ser o momento onde se analisam e discutem os assuntos registados no Diário de Turma, é também onde se avalia o PIT, onde se explicitam critérios de avaliação e se vão clarificando as diferentes modalidades de trabalho” (Santana, 1999, p. 21). Estas avaliações no PIT, registadas num local próprio e lidas no final da semana, “vão regulando o ritmo de produção e ajudando a direccionar a planificação do trabalho da semana seguinte” (Santana, 1999, p. 21). No início da semana seguinte, os alunos planificam o trabalho a que se propõem realizar, “considerando a auto e hetero-avaliação de cada um, discutida anteriormente. Também é aqui que se planificam os apoios: da professora a alguns alunos ou entre colegas, num registo próprio para o efeito” (Duarte, 2012, p. 14).

Por fim, importa referir o ambiente que se deve promover em TEA. Assim como é referido por Grave-Resendes e Soares (2002), citados por Gomes (2014), devem-se criar condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer as dificuldades e também recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível. Aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade que opõe a cooperação à competição (p. 145).

2.2. Conceito de autorregulação e relação da autorregulação com o TEA

Tal como refere Santana (2000), importa “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (p. 31). A autorregulação “permite ao aluno a promoção do controlo e responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem e ao professor a adaptação das formas de ensino às características e necessidades dos alunos”, (Simão, 2008, citado por Duarte, 2012, p. 20). Em concordância, Pestana (2010), citada por Assunção (2011) refere que

Os alunos deverão conhecer os objetivos da sua aprendizagem (o que posso aprender e para que me servirá este conhecimento), deverão saber os caminhos que podem percorrer para alcançar o conhecimento (como posso fazer, tomada de consciência dos mesmos), deverão ter momentos em que se sujeitam à avaliação qualitativa e descritiva dos percursos realizados, com o feedback dos seus colegas e do professor, para que desta forma possam saber se atingiram o objetivo inicial ou não. Se não, deverão modificar estratégias, percorrer caminhos diferentes, em parceria, para conseguir atingir, finalmente, o seu objetivo, desenvolver o conhecimento (estratégias cognitivas e metacognitivas) (p. 23)

Assim, pode-se considerar que o TEA promove um ambiente que favorece a autorregulação dos alunos, essencial para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e autónoma. Através do PIT, os alunos têm a oportunidade de planear, executar e avaliar as suas atividades, desenvolvendo um sentido de responsabilidade e controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem. O TEA incentiva os alunos a

refletirem sobre os seus objetivos de aprendizagem, a escolherem estratégias adequadas para alcançá-los e a ajustarem o seu percurso com base no *feedback* recebido. Este ciclo contínuo de planificação, execução e avaliação é crucial para que os alunos desenvolvam competências de autorregulação, tornando-os aprendizes mais autónomos e eficazes (Assunção, 2011; Santana, 2000). Tal como é referido por Zimmerman (2002), citado por Bruno e Santos (2014),

A autorregulação envolve a recolha de dados acerca do desempenho do próprio, a interpretação desses dados (a realização de julgamentos acerca da qualidade das suas produções/aprendizagens, com a identificação do que já foi conseguido e do que falta alcançar, bem como as causas dos sucessos e dos fracassos) e, por último, a utilização desses resultados para (re)orientar o processo de aprendizagem (p. 417).

2.3. Feedback

O *feedback* consiste na "troca de informações escritas ou verbais sobre a aprendizagem" (Lopes et al., 2019, p. 102), tendo como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Semana e Santos (2009) citados por Machado e Pinto (2014), referem que o *feedback*, "é reconhecido como uma das formas de comunicação mais poderosa que ocorre no processo de regulação de aprendizagens entre os alunos e os professores e ou os seus pares" (p. 319). O processo de avaliação formativa exige uma ligação coerente e consistente entre ensino, aprendizagem e avaliação, sendo que o *feedback* atua como a conexão entre esses processos (Fernandes, 2005). "A Avaliação Formativa centra-se no estado de desenvolvimento das competências dos participantes em um determinado momento e fornece informação, a alunos e a professores, sobre como está a ocorrer esse desenvolvimento, podendo contribuir para se definirem processos de melhoria" (Pedrosa et al., 2022, p. 26). Através do *feedback* estabelecido os alunos podem "começar a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens durante e no final de um período de aprendizagem, podendo utilizá-lo para melhorar ou corrigir o trabalho que havia sido feito" (Fernandes, 2005, citado por Pimentel & Pinto, 2014, p. 212).

De acordo com Tunstall e Gipps (1996), citados por Pimentel e Pinto (2014), o *feedback* pode ser distinguido em dois tipos principais: o *feedback* avaliativo e o *feedback*

descritivo. Enquanto o primeiro envolve um juízo de valor explícito sobre as características do aluno ou do trabalho realizado, o segundo está mais centrado na aprendizagem evidenciada pela resolução das tarefas. O *feedback* descritivo, em particular, não apenas destaca pontos fortes para reconhecimento consciente, mas também oferece orientações para ações futuras que o aluno pode tomar para progredir na sua aprendizagem. Ao não corrigir diretamente os erros, ele incentiva o aluno a refletir e corrigir por si próprio, o que promove uma aprendizagem mais duradoura.

Pedrosa et al. (2022) salientam que este processo de regulação das aprendizagens é visível quando os alunos se envolvem com sentido crítico, dão sentido à informação e usam o feedback obtido para fazer ajustamentos, adaptações e mesmo grandes alterações nos modos de aprendizagem, situação que requer que os professores ajudem os alunos a lidar bem com a reflexão e com uma análise crítica da sua aprendizagem, ou seja, a avaliação é usada como aprendizagem (p. 23).

Na prática do TEA, o *feedback* emerge como uma ferramenta fundamental. Ele não só informa os alunos sobre seu progresso e áreas de melhoria, mas também promove a autorreflexão e a autorregulação. Ao promover uma abordagem de avaliação formativa, não punitiva e centrada no processo de aprendizagem contínua, o *feedback* no contexto do TEA fomenta competências críticas e colaborativas necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Através do *feedback*, os alunos são capacitados a identificar as suas próprias necessidades de aprendizagem, ajustar as suas estratégias de estudo e desenvolver competências de autoavaliação (Niza, 1998; Santana, 1999).

2.4. Conselho de Cooperação do MEM e seus benefícios

O Conselho de Cooperação constitui-se no elemento central de gestão do currículo do MEM. Este Conselho de Cooperação do MEM permite que todos os alunos partilhem as suas opiniões, acontecimentos significativos, façam propostas e, conforme estabelecido, giram o próprio Conselho. As funções de presidente e secretário são atribuídas rotativamente a todos os alunos, evitando qualquer forma de hierarquia e garantindo um ambiente de igualdade e cooperação. Este sistema promove a participação ativa e respeitosa de todos os alunos, tendo em conta as suas particularidades individuais, (Louseiro, 2011). Neste processo de comunicação cooperada, vai-se “construindo um

quadro de valores e regras de vida que conferem ao grupo uma identidade própria e o estatuto de verdadeira comunidade de aprendizagem” (p. 14).

O Conselho de Cooperação “constitui a principal instância de gestão cooperada da vida da turma pela participação directa de todos os elementos nas tomadas de decisão” (p. 24). Como tal, existe um momento onde “se avalia o PIT, onde se explicitam critérios de avaliação e se vão clarificando as diferentes modalidades de trabalho” (p. 21). Aqui os alunos discutem os seus progressos e dificuldades, existindo um espaço para a autorreflexão e o *feedback* construtivo. A avaliação cooperativa da participação individual, concretizada através do PIT, permite regular os percursos de aprendizagem, promovendo assim o crescimento social dos indivíduos (Santana, 1999). Adicionalmente, “A autoavaliação, registada em local próprio e lida no final da semana, assim como as sugestões do professor e dos colegas, vão regulando o ritmo de produção e ajudando a direccionar a planificação do trabalho da semana seguinte” (Santana, 1999, p. 21). Este *feedback* contínuo é um elemento central para a autorregulação, pois permite aos alunos ajustar as suas estratégias e melhorar continuamente o seu desempenho (Louseiro, 2011; Santana, 1999; Niza, 1998). No MEM, a relação democrática envolve a cooperação entre alunos e professores na gestão do currículo escolar. “Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (Niza, 1998, p. 8).

Assim como é referido por Louseiro (2011),

cada um vai sendo capaz de, na sua especificidade, modelar a sua forma de pensar e agir em função dos compromissos que assume com a sua comunidade, pensando sobre as suas próprias formas de pensar, conhecendo-se melhor e adequando esse conhecimento e atitudes à linguagem comum do grupo em que se insere. É um processo dinâmico, de transformação interior, que ultrapassa a dimensão do fazer e do agir, levando cada indivíduo a pensar sobre o seu próprio pensamento, a reflectir acerca da sua própria acção e formas de aprendizagem, de modo a transformar-se e retransformar-se, dentro dos padrões morais e sociais construídos em cooperação (p. 15).

Em síntese, conforme refere Niza (1998), em Conselho, “a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens” e, desta forma, os alunos desenvolvem-se “social e moralmente” (p. 15).

2.5. Diferenciação pedagógica

Tal como é referido por Santana (2000, p. 30), “todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem”. Ao reconhecermos que os alunos têm características e formas de aprender distintas, e que a aprendizagem é um direito de todos, cabe ao professor, como principal responsável pela criação de experiências de aprendizagem, ajustar o currículo para atender a essas diferenças. Este ajuste deve ocorrer de forma contínua durante o processo de ensino e aprendizagem, em vez de ser uma ação corretiva posterior. A adaptação deve estar integrada no quotidiano da sala de aula, respondendo às necessidades específicas de cada aluno à medida que elas surgem, (Santos, 2009).

Henrique (2011), aborda a diferenciação pedagógica como uma “perspetiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença” (p. 171). Acrescenta que esta se opõe à uniformização dos conteúdos e condena “a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais” (p. 171), pois, a diferenciação pedagógica “vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas. Inverte, por conseguinte, o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo” (p. 171).

A prática do TEA, “constitui um dispositivo fundamental para se conseguir uma educação inclusiva, pelo trabalho de diferenciação necessário à libertação do professor, de modo a permitir-lhe acompanhar os alunos que dele mais precisam, para que todos possam avançar nas aprendizagens”, (Assunção, 2011, p. 14). Para Niza (2009), as “duas funções complementares e indispensáveis, a de trabalho autónomo e a de apoio individual do professor, realizadas num mesmo tempo curricular concretizam uma relevante dimensão individualizada, necessária ao sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino” (p. 3), que integra o MEM.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo do ensino básico, defende uma aprendizagem adequada aos contextos específicos e às necessidades dos alunos. Face ao exposto anteriormente, é possível verificar que o TEA potencia esta resposta às necessidades dos alunos, pelo que é sugerido no decreto-lei em questão: “Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos” (p. 2929).

2.6. Relação entre o currículo e as competências promovidas pelo TEA

O TEA não só facilita a consolidação de conhecimentos, mas também promove uma série de competências fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos que se encontram incluídas nos documentos curriculares do Ensino Básico (Gomes, 2014; Niza, 2009). Estas competências encontram-se estabelecidas no PASEO (Martins et al., 2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* das várias áreas curriculares. Através de uma análise cuidadosa das áreas de competência do PASEO, bem como dos objetivos específicos das *Aprendizagens Essenciais* em Matemática, Português e Estudo do Meio, evidencia-se o papel crucial do TEA na formação de alunos autónomos, críticos e colaborativos, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

No PASEO, dentro da área de competência – Relacionamento interpessoal, encontra-se a competência “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p. 25). Durante o TEA, os alunos têm a oportunidade de trabalhar em parcerias, onde a cooperação e a comunicação são essenciais. Estes aprendem a respeitar diferentes perspetivas, negociar soluções e desenvolver empatia através da entreajuda (Gomes, 2014). Adicionalmente, na área de competência - Desenvolvimento pessoal e autonomia, encontram-se as competências “Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (p. 26) e “Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (p. 26). O TEA incentiva os alunos a planear e gerir o seu próprio trabalho através do PIT, estabelecendo objetivos semanais e refletindo sobre o seu progresso, desenvolvendo autonomia e

autoconfiança. A autoavaliação e a avaliação em cooperação ajudam-nos a identificar áreas de melhoria e a ajustar as suas estratégias de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem contínua e personalizada (Santana, 1999).

Nas Aprendizagens Essenciais de Matemática, do 2.º ano de escolaridade, destaca-se o objetivo dentro do tema – Capacidades Matemáticas - “Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada” (DGE, 2021, p. 17), pois, durante o TEA, os alunos têm um tempo dedicado para rever tarefas, identificar e corrigir erros de forma autónoma ou com a ajuda de colegas e professores. Este processo de revisão e depuração de soluções matemáticas desenvolve competências de autocrítica e otimização. Nas Aprendizagens Essenciais de Português, do 2.º ano de escolaridade, no domínio da Oralidade, encontra-se o objetivo “Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” (DGE, 2018a, p. 6). No TEA os alunos realizam parcerias, sendo necessária a discussão sobre diversos aspetos em que os alunos precisam de esperar pela sua vez de falar, respeitando o colega. Nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio no domínio Sociedade/Natureza/Tecnologia, encontram-se objetivos com o intuito de identificar as vantagens e desvantagens de usar recursos tecnológicos no dia a dia e compreender as possibilidades da internet e o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma segura e respeitosa (DGE, 2018b). Os alunos, no TEA, podem fazer uso de recursos tecnológicos para apoiar o seu estudo, podendo aferir os objetivos mencionados.

3. METODOLOGIA

| | " | | " | |

No presente capítulo são apresentadas as principais linhas metodológicas adotadas para a condução da investigação, tendo em consideração o objeto de estudo. Como tal, será abordado: (i) Caracterização do contexto e participantes do estudo; (ii) Opções metodológicas, incluindo a metodologia, a natureza e o *design* do estudo; (iii) Técnicas e instrumentos de recolha de dados; (iv) Técnicas de análise de dados e (v) Princípios éticos do processo de investigação.

3.1. Caracterização do contexto e participantes do estudo

O estudo desenvolveu-se no contexto de estágio pedagógico da PES II em 1.º CEB, já descrito no primeiro capítulo da primeira parte do presente relatório.

A população do presente estudo teve em conta 21 alunos, visto que um aluno da turma não participava na prática do TEA. Os participantes em questão eram do 2º ano de escolaridade, 10 alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino. As idades eram compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Com base na observação participante, conversas informais com a PC e uma entrevista realizada à mesma, foi possível aferir que os alunos, de um modo geral, eram curiosos e revelavam interesse pela aprendizagem. A maior parte dos alunos apresentava um bom comportamento, respeitando as regras de sala de aula. Apesar disso, os alunos apresentavam fraca participação nas aulas, com muitas dificuldades em expressar a sua opinião e pensamento.

Os alunos começaram a familiarizar-se com as rotinas do MEM apenas no início do ano letivo, pelo que, apesar de já apresentarem alguma autonomia para gerir as tarefas e rotinas implementadas, ainda necessitavam de várias orientações por parte do professor. Consequentemente, e em concordância com o referido no capítulo da apresentação do estudo, embora a rotina do TEA estivesse implementada, havia uma necessidade significativa de melhorar os processos de autorregulação dos alunos.

3.2. Opções metodológicas

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que “o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p. 67). Coutinho (2011) identifica “metodologia”, “métodos” e “técnicas” como “termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (p. 22). Como tal, no presente

capítulo serão apresentadas as opções metodológicas que se entendem de grande relevância para a condução do meu estudo.

3.2.1. Natureza do estudo

Conforme referido por Coutinho (2011), o “que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (p. 32). Desta forma, tendo em consideração o objetivo geral da presente investigação, definido a partir da questão de investigação do estudo: Compreender o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação na prática do TEA, em alunos do 2.º ano de escolaridade, a metodologia adequada para tal foi a de natureza qualitativa. Num estudo qualitativo, o “objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Assim, o investigador tem uma participação ativa na realidade que estuda fazendo com que a teoria se crie “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem” (Coutinho, 2011, p. 26). Deste modo, no desenrolar de uma investigação de natureza qualitativa a teoria surge à posteriori dos factos, procedendo-se da seguinte forma: (i) Investigador recolhe dados; (ii) Levantamento de questões; (iii) Formar categorias de dados; (iv) Busca de padrões (Teorias) e (v) Construção da teoria (Coutinho, 2011).

Mediante as características da investigação, no que concerne ao *design* do estudo, tratou-se de uma investigação sobre a prática, seguindo princípios de um estudo de investigação-ação. A investigação-ação visa não só compreender, como também melhorar e reformar práticas dentro de um contexto social específico, envolvendo uma intervenção planeada em pequena escala, seguida pela observação e análise detalhada dos seus efeitos, com o objetivo de melhorar a eficácia do grupo e o clima organizacional. O processo de investigação-ação é cíclico, envolvendo a planificação, ação, observação e reflexão cuidadosas, mais rigorosas do que as práticas cotidianas, para induzir melhorias contínuas (Coutinho, 2011; Afonso, 2014). Como tal, o *design* escolhido para o presente estudo enquadra-se, uma vez que, se pretendeu explorar e melhorar as práticas de autorregulação dos alunos no TEA, através de uma abordagem participativa e reflexiva.

Os princípios da investigação-ação são particularmente relevantes para este estudo, pois, permite uma intervenção direta e contínua no ambiente educativo, promovendo ajustes e melhorias com base nas observações e reflexões feitas ao longo do processo. Esta metodologia facilita uma compreensão aprofundada das dinâmicas de aprendizagem e das necessidades dos alunos, permitindo a adaptação das estratégias de ensino para maximizar a eficácia educativa. Além disso, tal como já foi referido, a natureza cíclica da investigação-ação que envolve “planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia”, é ideal para implementar melhorias nas práticas e avaliar o seu impacto de forma contínua (Coutinho, 2011, p. 317). Ainda assim, importa reforçar que, devido ao reduzido tempo de implementação do estudo, o mesmo não seguiu todas as fases de uma investigação-ação, não podendo ser considerado como tal, seguindo apenas alguns dos seus princípios.

3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez que se definiu a presente investigação como uma investigação sobre a prática, seguindo princípios de um estudo de investigação-ação, procurou-se utilizar técnicas de recolha de dados que permitissem recolher dados qualitativos e significativos para o estudo.

A observação participante consistiu numa das principais técnicas de recolha de dados. Hamel (1998), citado por Amado (2014), estabelece uma comparação entre a observação participante e uma “descida ao poço”, a observação participante consiste numa “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento” (p. 151). Adicionalmente, Flick (2005) refere que a observação participante tem como objetivo “uma lógica e um processo de pesquisa em aberto, flexíveis, oportunistas, que exigem continua redefinição do que é problemático, assente nos factos observados e nos contextos concretos da existência humana” (p. 142). Desta forma, no presente estudo, a observação participante teve como propósito estudar os processos de organização e gestão do trabalho em TEA, por parte dos alunos, procurando melhorar aspetos problemáticos observados. Complementando, Silva et al. (2016) referem que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). Como tal, a observação materializou-se em notas de campo

descritivas (Anexo H). Adicionalmente, utilizaram-se grelhas baseadas em critérios de avaliação para avaliar o desempenho dos alunos em TEA, no início e no final da intervenção (Anexo I).

O inquérito por questionário foi outra técnica de recolha de dados utilizada. O questionário é uma ferramenta de pesquisa que consiste numa série de perguntas destinadas a recolher informações e dados específicos de um grupo de pessoas (Quivy et al., 1998). A aplicação do questionário (Anexo J) para o presente estudo foi importante para recolher dados para um dos objetivos do estudo que pretendia caracterizar os processos de autorregulação dos alunos em TEA. Quivy et al. (1998), apontam como um dos objetivos para os quais o método é adequado, o conhecimento dos comportamentos de uma população. Como tal, o questionário foi aplicado aos 21 participantes do estudo e teve como principal objetivo identificar as escolhas dos alunos em TEA, no que concerne às áreas trabalhadas.

Por fim, como técnica de recolha de dados, foram utilizadas conversas/ discussões realizadas durante os Conselhos de Cooperação. Explicitando, durante a prática, devido à influência das práticas seguidas pelo MEM, a turma, à sexta-feira, realizava Conselhos de Cooperação que consistem no elemento central de gestão do currículo do MEM. Este Conselho permite que todos os alunos partilhem as suas opiniões, acontecimentos significativos, façam propostas e, conforme estabelecido, giram o próprio Conselho (Louseiro, 2011). Como tal, este foi utilizado para realizar discussões sobre o trabalho desenvolvido em TEA, sobre problemáticas identificadas e possíveis modos de as solucionar, sempre em cooperação e fornecimento de *feedback* do professor e dos próprios alunos sobre o trabalho desenvolvido. Como instrumento de registo das informações resultantes dos Conselhos utilizaram-se notas de campo e gravações de áudio.

A Tabela 1 sintetiza de que forma as técnicas de recolha de dados e os instrumentos concorreram para dar resposta a cada objetivo específico da investigação.

Tabela 1

Objetivos específicos e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados

Objetivos específicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos
-----------------------	------------------------------	--------------

Caracterizar os processos de autorregulação da aprendizagem no início e no final da intervenção educativa.	- Observação participante - Inquérito por questionário	- Notas de campo - Questionário - Grelhas de avaliação
Compreender o contributo do <i>feedback</i> para os processos de autorregulação dos alunos.	- Observação participante - Conversas/ discussões no Conselho de Cooperação	- Notas de campo - Gravações de áudio - Grelhas de avaliação

Nota. Realizado pela autora.

3.2.3. Técnicas de análise de dados

A análise dos dados recolhidos baseou-se na análise de conteúdo das variadas notas de campo (Anexo K). Para a análise das gravações de áudio procedeu-se à transcrição das mesmas de modo a analisar melhor o *feedback* concedido nos Conselhos e averiguar os comportamentos dos alunos a este *feedback*. Relativamente ao questionário, realizou-se uma análise estatística das perguntas consideradas mais relevantes para os objetivos do estudo.

A análise de conteúdo é uma técnica fundamental para a interpretação de dados qualitativos, pois permite uma representação precisa e objetiva dos conteúdos, categorizando e subcategorizando as informações de maneira sistemática. Através da análise de conteúdo, é possível captar significados mais amplos e subtis das mensagens, utilizando inferências interpretativas baseadas em quadros teóricos do investigador (Amado, 2014). A análise de conteúdo foi escolhida para este estudo pela sua capacidade de proporcionar uma interpretação detalhada dos dados qualitativos recolhidos, contribuindo para uma compreensão aprofundada e contextualizada das práticas de autorregulação dos alunos em TEA. Assim, este processo traduziu-se na análise às diversas notas de campo descritivas, sendo que, para tal, foram criadas categorias de análise, por vezes, subdivididas por subcategorias que permitiram avaliar o desempenho dos alunos. As categorias na tabela em Anexo K, foram criadas consoante os objetivos do meu estudo. Complementando, de acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo

sem deixar de ser uma "descrição com regras", prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros

procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas (p. 108).

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

No decorrer da investigação teve-se em conta princípios éticos estabelecidos pela Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Esta carta serve como um referencial de boas práticas, realçando a importância do respeito e dignidade de cada indivíduo envolvido na investigação (SPCE, 2020). Assim como consta na Carta Ética, a relação com os participantes da investigação, que se procurou estabelecer desde início, “deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (p. 11).

Assim como é descrito na Carta, os participantes “têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação” (p. 11). Como tal, os próprios alunos foram informados sobre a natureza do estudo e as suas finalidades. Sendo estes menores de idade, existe a necessidade de informar os respetivos encarregados de educação. Como a PC já tinha informado previamente os encarregados de educação e obtido os devidos consentimentos informados sobre a utilização de dados para fins académicos e informação sobre o anonimato e confidencialidade dos participantes, não foi necessário realizar um consentimento extra.

No decorrer da prática e na elaboração do presente relatório, manteve-se um compromisso com os princípios de confidencialidade e privacidade, atribuindo códigos aos alunos envolvidos no estudo.

4 . APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | " | | " |

No presente capítulo será realizada a apresentação dos resultados do estudo, com o intuito de “informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho” (Coutinho, 2011, p. 220). Assim, as questões às quais se pretende dar resposta são: (i) Quais os processos de autorregulação da aprendizagem que os alunos demonstram no início e no final da intervenção educativa? e (ii) Qual o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação dos alunos?

Antes da análise e interpretação dos dados, na Tabela 2, são apresentadas as fases que o presente estudo seguiu:

Tabela 2

Fases do processo investigativo.

Fases do processo investigativo
Recolha de dados para a diagnose dos processos de autorregulação dos alunos
Semana 1
1º <i>Feedback</i> – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação
Semana 2
Análise do trabalho desenvolvido após o 1º <i>feedback</i> 2º <i>Feedback</i> – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação
Semana 3
Análise do trabalho desenvolvido após o 2º <i>feedback</i> 3º <i>Feedback</i> – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação
Semana 4
Análise do trabalho desenvolvido após o 3º <i>feedback</i> 4º <i>Feedback</i> – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação

Nota. Realizado pela autora.

Diagnose dos processos de autorregulação dos alunos

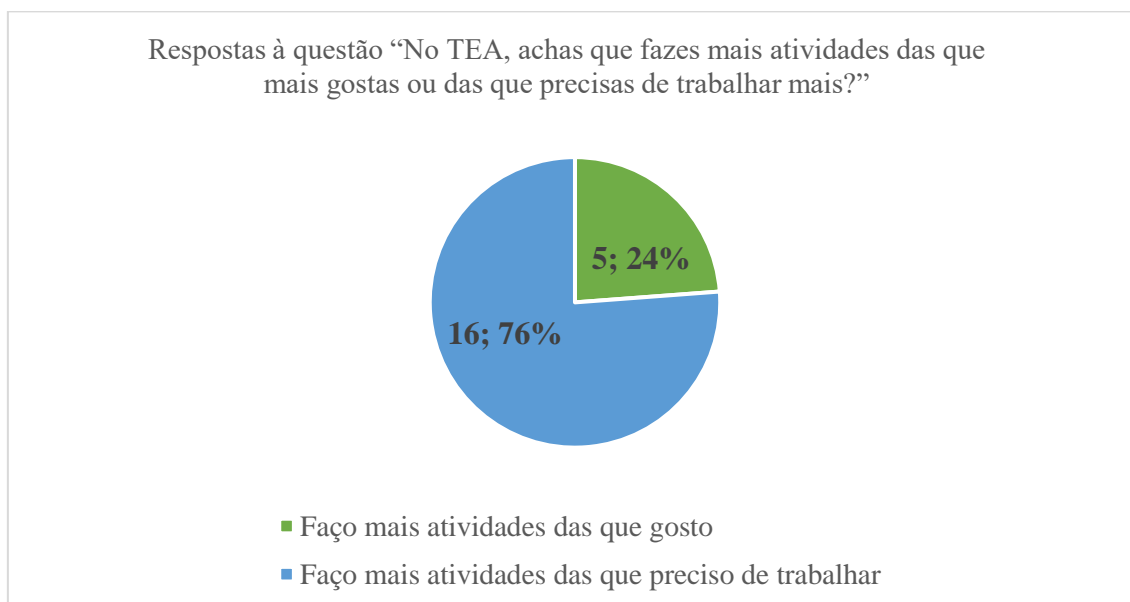
A rotina do TEA na turma onde implementei o presente estudo, ocorria durante uma hora, todos os dias da semana, como se pode observar na agenda em Anexo L. No PIT (Anexo M) constavam tarefas obrigatórias que os alunos tinham de realizar durante a semana e, além disso, deviam propor-se a fazer outras tarefas focadas nas suas dificuldades.

Assim como é referido no capítulo da apresentação do estudo, foi no período de observação, ao longo da observação participante, que pude proceder ao processo de recolha de dados para que o presente estudo estivesse em conformidade com as

características específicas da turma. Desta forma, pude constatar que alguns alunos, além das tarefas obrigatórias, propunham-se a realizar atividades das áreas que mais gostavam e não tanto aquelas onde sentiam maiores dificuldades. Em conversas com a PC, foi, também, possível perceber que a mesma sentia, por vezes, que os alunos deixavam de parte conteúdos que não gostavam, talvez por serem aqueles onde sentem mais dificuldades. Adicionalmente, evidenciando este aspeto, realizei um questionário (Anexo J) para aferir os gostos e as maiores dificuldades dos alunos nas atividades que constam no PIT, em cada área curricular. Através da análise do mesmo foi possível constatar, como se pode ver no gráfico da Figura 1, que apenas 5 alunos mencionaram fazer atividades das que mais gostam em troca das atividades onde têm mais dificuldades. Os restantes alunos mencionaram que faziam as atividades onde sentem maiores dificuldades justificando “porque tenho de trabalhar as minhas dificuldades”, “porque tenho de treinar as dificuldades”, “porque aprendo mais”, sendo que um aluno justificou com “não sei”.

Figura 1

Respostas à questão “No TEA, achas que fazes mais atividades das que mais gostas ou das que precisas de trabalhar mais?”



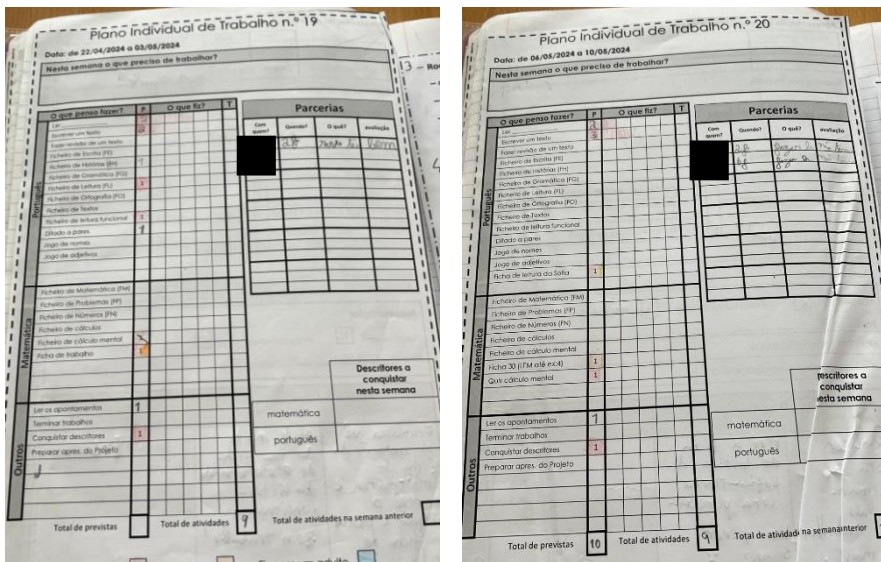
Nota. Gráfico construído pela autora.

Apesar disso, através da análise das respostas ao questionário e dos PIT, foi possível concluir que a maior parte dos alunos que dizem realizar atividades onde têm maiores dificuldades, dizem-no por saberem que é o pretendido, mas na prática não o

fazem. Evidenciando, a aluna FV que confirmou realizar atividades onde tem mais dificuldades, referiu que a área curricular onde tinha maiores dificuldades era o português, nomeadamente nas atividades “Ficheiro de Histórias”, “Ficheiros de Gramática” e “Jogo do Nomes”. Através da Figura 2, é possível comprovar que a aluna, nas duas semanas de diagnose apresentadas pelos PIT, apenas se propôs a realizar uma atividade de “Ficheiros de Histórias”, não a tendo efetivamente realizado, e não se propôs a realizar atividades identificadas como dificuldades.

Figura 2

Exemplo de dois PIT da aluna CM.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Os dados recolhidos revelam-se ambíguos, uma vez que, na maioria dos casos, não refletem a realidade. Muitos alunos afirmaram trabalhar nas suas dificuldades, no entanto, com base na análise dos seus PIT, observou-se que não se propunham a realizar tarefas focadas nessas dificuldades, podendo ter respondido à questão de forma “politicamente correta”. Ainda assim, é de destacar a importância da realização do questionário para aferir que a maior parte dos alunos, na teoria, têm presente o que é pretendido realizar em TEA, mas na prática não o realizam.

Complementando, no PIT, os alunos tinham um espaço para colocar o que ainda tinham de melhorar sendo que, na maioria das vezes, não preenchiam esse campo referente à identificação das dificuldades. Constatei, também, que perante um problema ou questão, os alunos não tinham a agilidade nem o hábito, ou para passar para outra

atividade, ou para perguntar aos colegas, procurando sempre perguntar a um professor, mesmo que este estivesse em parceria. A parceria consiste num momento, previamente estabelecido, em que um professor trabalha com um ou mais alunos, ou dois alunos trabalham cooperativamente, como se pode ler num exemplo de registo em Anexo N. Este aspeto, para mim, foi muito difícil de gerir, pois, ora a parceria ficava interrompida, ora tinha muitos alunos a precisar de ajuda e a parar o seu trabalho até um professor ir ao lugar. Por fim, outro problema que identifiquei foi a dificuldade na gestão do tempo, explicando, os alunos demoravam muito tempo a realizar uma tarefa, pelo que, muitas vezes, acabavam por fazer apenas uma tarefa num tempo de TEA. Esta gestão de tempo era influenciada por diversos fatores como o ambiente barulhento dentro da sala que, conseqüentemente, condicionava o trabalho e facilitava distrações frequentes.

No momento de Conselho de Cooperação semanal, à sexta-feira, avaliavam-se 3 a 4 PIT, sendo que os alunos, para avaliarem o seu PIT, eram escolhidos pelo secretário e pelo presidente. Nestes momentos, considero que existia uma fraca reflexão sobre o trabalho desenvolvido, considerando que este Conselho tem diversas potencialidades que deviam ser melhor aproveitadas. A fraca reflexão traduzia-se em referir apenas se cumpriam ou não cumpriam o PIT e dizer que trabalharam bem ou mal, sem muitas justificações e questões dos restantes colegas.

Proposta de intervenção

Na sequência do diagnóstico descrito acima, tornou-se essencial incidir sobre alguns aspetos problemáticos mencionados e melhorar o ambiente de sala de aula nos momentos de TEA, fazendo com que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos colegas, a experimentar diferentes estratégias para superar dificuldades e a procurar auxílio entre os colegas e nas informações disponíveis. Desta forma, os alunos aprendem a estudar, a ser autónomos e a cooperar num clima de afetividade que promove a cooperação em vez da competição (Grave-Resendes e Soares, 2002, citados por Gomes, 2014).

Assim como foi referido, considero que o Conselho de Cooperação tem diversas potencialidades que deviam ser aproveitadas, pois, este permite levar “cada indivíduo a pensar sobre o seu próprio pensamento, a reflectir acerca da sua própria acção e formas de aprendizagem, de modo a transformar-se e retransformar-se, dentro dos padrões

morais e sociais construídos em cooperação” (Louseiro, 2011, p. 15). Assim, como proposta de intervenção, considerei importante discutir mais aprofundadamente sobre o trabalho desenvolvido em TEA, abordando os problemas a decorrer e refletindo sobre eles, procurando chegar a conclusões do caminho a seguir, em conjunto, nos Conselhos de Cooperação realizados à sexta-feira pela turma. Pretendeu-se discutir estes aspetos no momento em que os alunos já realizavam a sua avaliação sobre o PIT, sendo este o primeiro assunto que era abordado em Conselho. Relativamente à participação dos alunos, pretendia-se que estes contribuíssem ativamente com as suas opiniões, pelo que, devido à participação e dificuldade em expressar oralmente, ser uma das maiores fragilidades da turma, os contributos para os Conselhos eram, por vezes, limitados. Desta forma, através desta reflexão, pretendia ajudar os alunos a tentar resolver os seus problemas em TEA e melhorar a autorregulação das suas aprendizagens. Com esta discussão coletiva, pretendia, também, estimular sempre o “como podemos fazer para melhorar?” e propor modos de ação de forma a modelar e mostrar aos alunos exemplos de reflexões e comentários que podem ser feitos, pois, conforme refere Zimmerman (2002), citado por Bruno e Santos (2014), a autorregulação envolve a identificação das causas dos sucessos e dos fracassos. De um modo geral, pretendia fornecer *feedback* contínuo e construtivo de modo a aferir o seu contributo para a melhoria da prática do TEA e fazer uso da avaliação cooperativa do trabalho desenvolvido em TEA de um modo mais reflexivo, para que pudesse ser usada como aprendizagem (Pedrosa et al., 2022). Este *feedback* contínuo é um elemento central para a autorregulação, pois permite aos alunos ajustar as suas estratégias e melhorar continuamente o seu desempenho (Louseiro, 2011; Santana, 1999; Niza, 1998).

Semana 1

1º *Feedback* – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação

A análise da discussão em Conselho de Cooperação permitiu identificar os tópicos abordados ao longo da mesma: (i) Identificação de dificuldades dos alunos e problemas no TEA e (ii) Propostas para superar dificuldades.

Relativamente ao primeiro tópico, durante a avaliação dos PIT, foi abordada a fraca produtividade do trabalho desenvolvido por duas alunas durante o TEA. A aluna MR revelou uma fraca produtividade no seu trabalho, pois, através da observação

participante foi possível constatar que esta aluna estava constantemente distraída a falar com colegas, a pedir várias vezes para ir à casa de banho e a brincar. Adicionalmente, durante o Conselho, o colega MM, após ter sido questionado à aluna o porquê da sua pouca produtividade, este refere “A MR “tá” sempre distraída Maria ela nunca faz os trabalhos está sempre a brincar”. A aluna AS realizou apenas uma tarefa durante os cinco dias de TEA e revelou a consciência de ter feito pouco porque não conseguiu ter ajuda, referindo “Eu precisava de ajuda para fazer as coisas” e “As professoras nunca podiam”.

Após o contributo dos alunos a investigadora aproveitou para fazer um esclarecimento e identificar um problema frequente em TEA, com o propósito de discutir-lo e encontrar soluções para o mesmo e indo ao encontro da necessidade de ajuda da aluna AS que não conseguiu ter, tal como se pode verificar no seguinte diálogo:

MM: Eu acho que a AS não fez porque ela já podia ter dificuldades em algumas coisas, então por isso é que só fez uma coisa.

Investigadora: Então e como é que podemos ultrapassar as dificuldades? Achas que quando temos dificuldades devemos ficar parados?

MM: Não, ela podia pedir ajuda.

Investigadora: Podia pedir ajuda. A quem?

MM: A ti, à professora, à BL. A quem estivesse cá.

Investigadora: Então, e aos colegas? Não podem pedir ajuda?

Turma: Sim!

HG: Sim, pode!

Investigadora: Ah é que a AS disse que nos pediu ajuda, mas devíamos estar todas ocupadas no momento e às tantas esquecemo-nos de quem já nos pediu ajuda...é que às vezes eu sinto que há um grande problema durante o TEA. Imaginem, eu estou a ajudar a CM e ao mesmo tempo vêm muitos meninos fazer-me perguntas e eu tenho muitas dificuldades em gerir isso porque eu quero ajudar todos, não é porque não quero ajudar. Eu quero ajudar todos vocês, só que com qualidade. Imaginem, eu estou a ajudar a CM e vem o MM, a LF, a FV aqui a falar comigo. Entretanto, eu e a CM já estamos distraídas e já nos perdemos na nossa tarefa. O que é que podemos fazer para resolver este problema? (Anexo H, 10 de maio)

A análise da discussão permite concluir que apesar de saber que o podem fazer, os alunos não tinham o hábito nem a agilidade de fazer questões aos colegas antes de perguntar ao professor.

De modo a encontrar soluções para as situações descritas e indo ao encontro do segundo tópico – propostas para superar dificuldades, procurou-se discutir com os alunos acerca das mesmas.

Após se ter chegado à conclusão que os alunos podiam pedir ajuda aos colegas, antes de perguntar ao professor, continuou-se a discutir sobre outras possibilidades quando os alunos precisam de ajuda, tal como demonstra o diálogo:

- CM:** Vamos pedir à outra pessoa que não tenha ninguém para ajudar nem uma parceria.
Investigadora: Sim e podem pedir aos colegas. E como é que pedem aos colegas? É, ajuda-me. Vá.
SP: Não
Investigadora: Então é como?
MM: Podes-me ajudar, por favor?
Investigadora: E se o colega não conseguir ajudar?
MR: É por favor, se faz favor!
Investigadora: E por exemplo, tu pedias ajuda ao DS e o DS dizia, agora não posso.
MR: Pedia a outra pessoa.
Investigadora: E se ninguém pudesse ajudar naquela altura?
MR: Perguntava a alguém que não estivesse a fazer nada
Investigadora: Mas se toda a gente estivesse ocupada?
MM: Íamos a outra sala e pedíamos noutra sala.
MG: Tentávamos fazer sozinhos.
Investigadora: Ah, diz lá, MG.
MG: Tentávamos fazer sozinhos.
Investigadora: Mas vocês estavam com muitas dificuldades, não estavam a conseguir, precisavam mesmo de ajuda.
MR: Passávamos à frente.
Investigadora: Ah, passar à frente. É verdade, quando ninguém nos pode ajudar podemos passar para outra tarefa. (Anexo H, 10 de maio)

Através do diálogo, pretendeu-se abordar diferentes estratégias para superar dificuldades (Gomes, 2014), lembrando os alunos acerca da possibilidade de passar à frente numa tarefa quando não estamos a conseguir fazê-la e não conseguimos ter ajuda, para que o trabalho não fique parado. Através da análise da discussão é possível constatar que os alunos estão muito dependentes da ajuda do professor para conseguir evoluir e prosseguir no seu trabalho.

Como proposta para ajudar a gestão de dúvidas dos alunos em TEA, foi sugerido pela investigadora começar a escrever no quadro “preciso de ajuda”, como se pode constatar no seguinte diálogo:

- Investigadora:** (...) começar a escrever “preciso de ajuda” e em vez de estarem ali à espera com o dedo no ar e para ser mais fácil para os professores perceberem quem está a precisar de ajuda assim que deixarem de estar em parceria. Por exemplo, imaginem o DA precisa de ajuda e em vez de ir interromper uma parceria, vai aqui e escreve aqui, o nome dele. E depois vem outro menino e escreve o nome dele. E depois, quando os professores estiverem disponíveis olham para o quadro e veem olha este menino está a precisar de ajuda e vão ao lugar. E a seguir eu venho ao quadro e quando já tiver ajudado

o menino coloco um certo para saber que já foi ajudado. Mas enquanto os professores não vão, vão fazendo outras coisas. Não vão ficar à espera. Eu acho que é uma boa estratégia, o que é que vocês acham? Concordam?

MM: Concordo.

Turma: Sim! (Anexo H, 10 de maio)

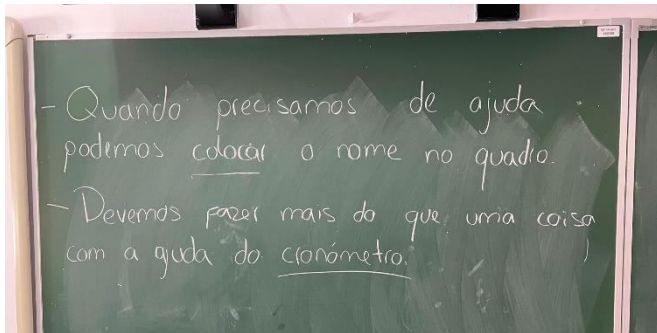
Desta forma, pretendeu-se evitar a interrupção de parcerias e uma melhor gestão das dúvidas dos alunos.

Ainda com o intuito de procurar ajudar os alunos a gerir melhor o seu tempo e a tentar obter uma maior produtividade nos momentos de TEA, foi sugerida a estratégia de colocar um temporizador projetado no quadro, ao que a maior arte dos alunos respondeu que o podíamos fazer, nomeadamente o aluno SP referiu “Sim assim já sei se tenho tempo para fazer mais tarefas ou não”, tendo consciência do principal objetivo do temporizador. Este comentário realça a necessidade da implementação desta estratégia para auxiliar os alunos na sua autorregulação.

As estratégias encontradas durante o Conselho foram registadas no quadro e mencionadas pelos próprios alunos como se pode ver pela Figura 3.

Figura 3

Estratégias abordadas no Conselho.



Nota. Fotografia tirada pela autora.

Semana 2

Trabalho desenvolvido após o 1º *feedback*

Nesta semana, posterior ao primeiro Conselho em que se forneceu *feedback*, foram implementadas as estratégias discutidas para melhorar a autorregulação dos alunos e o ambiente no TEA (Figura 4), nomeadamente o temporizador para gerir o tempo e a estratégia de colocar os nomes no quadro quando os alunos precisam de ajuda. Além destas duas, no início da semana, foi introduzida outra estratégia com o intuito de

controlar os níveis de ruído na sala de aula, ajudando a manter um ambiente mais propício ao trabalho desenvolvido. Esta estratégia consistiu na utilização da aplicação *Bouncy Balls* que mostra bolas coloridas que pulam mais alto à medida que o volume do som aumenta e, a certo ponto, produz um som. No caso do presente estudo o som escolhido foi “shh”, assim que este som era produzido foi dito aos alunos que significava que estes estavam a fazer muito barulho e tinham de falar mais baixo.

Figura 4

Estratégias implementadas.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Decorrente da observação participante realizada, verificou-se que, a aplicação de gestão de ruído, inicialmente, gerou distrações e comportamentos propositados para provocar sons, nomeadamente uma aluna forçava a tosse para que a aplicação reagisse. Contudo, após alguns dias da introdução da aplicação os alunos começaram a habituar-se e o ruído durante o TEA diminuiu consideravelmente.

Através da estratégia implementada de colocar os nomes no quadro, a gestão de dúvidas dos alunos foi bastante facilitada. Poucos alunos interrompiam as parcerias ou o professor diretamente, e começaram a usar o quadro de forma proativa para pedir ajuda.

Relativamente à autonomia dos alunos, apesar de os alunos reduzirem significativamente a interrupção de parcerias, as dúvidas dos mesmos eram muito elementares pelo que, em vez de colocar o nome no quadro, poderiam primeiro perguntar a um colega. Desta forma, constatou-se que os alunos continuavam muito dependentes do professor colocando o nome no quadro para dúvidas simples como seja a maneira de escrever certa palavra ou a incompreensão de determinado exercício, que podiam ser

esclarecidas com os colegas. Além disso, após escrever o nome no quadro muitos alunos ficavam à espera do professor, chegando a referir “já coloquei o nome no quadro”, e não avançavam no trabalho. Desta forma, houve a necessidade de voltar a discutir e fornecer *feedback* sobre estes aspetos, de modo a permitir aos alunos ajustar as suas estratégias e melhorar continuamente o seu desempenho (Louseiro, 2011; Santana, 1999; Niza, 1998).

2º *Feedback* – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação

O Conselho que vai ser descrito neste capítulo não ocorreu na sexta-feira desta semana, ocorrendo na semana seguinte, na segunda-feira, devido a uma greve realizada pela escola, impossibilitado a sua realização na sexta-feira. Apesar disso, incluiu-se nesta semana, pois, a sua discussão e reflexão corresponde ao decorrer da mesma.

Devido à alteração, os alunos não tiveram oportunidade para avaliar o seu PIT e não existiu muito tempo para debater sobre o TEA, ainda assim, a análise da discussão em Conselho de Cooperação permitiu identificar os seguintes tópicos abordados: (i) Avaliação das estratégias implementadas; (ii) Reforço de situações já discutidas e (iii) Identificação de outros problemas e discussão das suas soluções.

No que concerne ao primeiro ponto, foi pedido aos alunos *feedback* sobre as estratégias que estávamos a utilizar para melhorar o TEA, ao que foram unânimes em responder que estava a ajudar, nomeadamente a aluna CG referiu “Eu acho que ajudou muito!”. Como *feedback* da investigadora relativo à estratégia de colocar os nomes no quadro, foi transmitido aos alunos que a estratégia resultou, referindo “tive muito menos meninos a virem ter comigo a pedir ajuda e interromper parcerias”.

Perante o segundo ponto, foi reforçado o problema de muitos meninos ficarem à espera do professor, entre colocar o nome no quadro e serem auxiliados, surgindo o seguinte diálogo:

Investigadora: (...) mas encontrei outro problema que foi muitos meninos vieram colocar o nome no quadro e depois foram para o lugar e ficaram assim, à espera do professor. Não é isso que têm de fazer, pois não?

Alguns alunos: Não!

Investigadora: Então, é colocar o nome e depois?

Alguns alunos: Passar à frente!

CM: Podemos ir para o lugar e fazer outro trabalho. Passar à frente fazer outro trabalho e até o professor ir lá.

Investigadora: Muito bem. (Anexo H, 20 de maio)

A análise da discussão permite constatar que, apesar de a maior parte dos alunos não o ter feito, já tinham mais presente, teoricamente, o que deviam fazer após colocar o nome no quadro.

Além disso, foi reforçada a relevância de perguntar dúvidas a um colega antes de colocar o nome no quadro, surgindo o seguinte diálogo:

Investigadora: (...) E antes de colocar o nome no quadro acham que podemos fazer outra coisa antes de colocar lá o nome?

OS: Não.

MR: Sim! Perguntar ao colega.

Investigadora: Exato e se o colega não conseguir ajudar colocar então o nome no quadro.

CG: Porque às vezes pode ser uma dúvida rápida.

Investigadora: Exatamente, e não existe a necessidade de pedir ajuda ao professor. Boa então vamos tentar pedir ajuda ao colega do lado antes de colocar os nomes no quadro e se colocarmos lá o nome não vamos ficar à espera que venham ter connosco.

DS: Não, vamos fazer outra coisa.

Investigadora: Quem é que na semana passada se lembra de ter pedido ajuda a um colega?

MM: Não me lembro.

(menos de metade dos alunos com o dedo no ar)

LF: Houve um dia que eu ia colocar o nome no quadro, mas olhei para a quantidade enorme de nomes e pensei... ah não... e depois consegui fazer.

Investigadora: Conseguiste fazer sozinha?

LF: Sim.

Investigadora: Olha estão a ver? Afinal a dúvida da LF não era assim... não precisava mesmo do professor, bastou ler se calhar só mais uma vez. Muito bem. (Anexo H, 20 de maio)

Através da análise da discussão é possível constatar que, apesar de poucos alunos terem recorrido à ajuda de colegas, constatou-se que a estratégia de colocar o nome no quadro, contribuiu para estimular a autonomia de uma aluna, através da visualização da quantidade de colegas que estavam com dúvidas e a sua suposição de que talvez conseguisse realizar a tarefa sozinha. É possível constatar, também, a consciência da aluna GC em referir que podem recorrer aos colegas para esclarecer dúvidas rápidas.

Aquando da implementação da estratégia do temporizador para ajudar a gerir o tempo, houve a necessidade de recordar a utilidade da mesma, pois, voltou-se a verificar a pouca produtividade do trabalho de alguns alunos.

Por fim, relativamente ao terceiro ponto - Identificação de outros problemas e discussão das suas soluções, foi recordada a importância de, no TEA, trabalhar as dificuldades, pois, pouco alunos propunham-se a realizar atividades que fossem ao

encontro das suas dificuldades. A discussão incluiu a importância de, não só identificar as dificuldades, mas também de realizar atividades direcionadas para trabalhar essas áreas. Neste momento os alunos já se encontravam dispersos, pelo que se optou por prestar apoio individualizado, deste aspeto, durante o TEA.

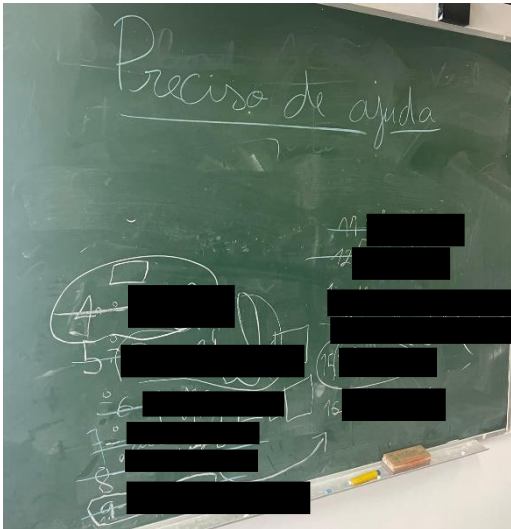
Semana 3

Trabalho desenvolvido após o 2º *feedback*

A análise de conteúdo das notas de campo do trabalho desenvolvido nesta semana, permitiu verificar que, relativamente à gestão de dúvidas, até meio da semana, ainda haviam muitos nomes no quadro, e muitas das dúvidas eram simples questões de atenção.

Figura 5

Evidência da gestão de dúvidas da semana 3.

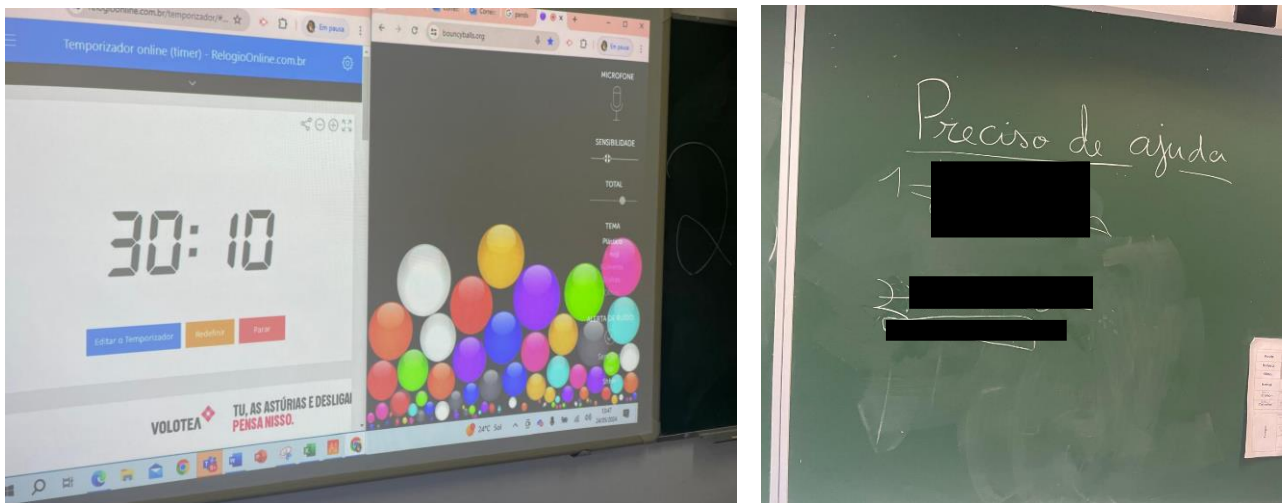


Nota. Fotografia tirada pela autora.

No final da semana, houve uma diminuição significativa no número de nomes, e os alunos começaram a avançar nas tarefas sem esperar pela intervenção do professor. Por exemplo, o aluno DS pediu para esperar um pouco antes de ser ajudado, pois queria terminar uma tarefa. No último dia de TEA, quando ainda faltavam 30 minutos para acabar, não se escreveram mais nomes no quadro, tal como é ilustrado na Figura 6. Relativamente às tarefas obrigatórias, estas consistiram na realização de um ficheiro de ortografia, uma ficha de trabalho de interpretação de um texto, uma ficha sobre a multiplicação, conquistar descritores e terminar trabalhos em atraso. Visto que as duas fichas poderiam ser aquelas que suscitassem mais dúvidas, talvez a realização de tarefas mais simples neste dia tenha sido a razão da diminuição dos nomes.

Figura 6

Evidência relativa à autonomia dos alunos.



Nota. Fotografias tirada pela autora.

Ainda assim, os três nomes escritos no quadro correspondiam a alunos que já tinham sido ajudados e, quando restavam 30 minutos, o quadro permaneceu assim até ao final do TEA.

Os alunos revelaram alguma autonomia em começar a passar à frente nas atividades quando não conseguiam ter ajuda no momento. Além disso, revelaram, também, alguma autonomia em identificar soluções que não incluíssem perguntar ao professor como se pode constatar através do seguinte diálogo, ocorrido no Conselho:

Investigadora: Pois, vocês têm sempre um colega ao vosso lado a quem podem perguntar e assim ficam mais autónomos, vão treinado a vossa autonomia. Às vezes podem perguntar, “olha, tu percebeste o que é que é para fazer aqui?”. Às vezes, basta tirar a dúvida com o colega do lado. E antes de perguntar também devem ler bem as perguntas que às vezes basta dizer para lerem a pergunta outra vez que vocês dizem logo “ahhhh”. Às vezes vocês se fazem uma coisa vão pôr o nome, fazem outra coisa, vão pôr o nome. Estão sempre a precisar de ajuda. Não estão a ser autónomos. Percebem?

Alguns alunos: Sim!

DS: Pois eu no outro dia fui pôr o nome no quadro e quando tu chegaste ao meu lugar eu disse ah já não é preciso porque já tinha percebido, mas esqueci-me de apagar o nome.

Investigadora: Pois foi.

CG: Ah isso aconteceu-me que eu fui pôr o nome e depois apaguei porque a LF ajudou-me.

Investigadora: Olha isso é muito bom, devem aproveitar bem as ajudas dos colegas. (Anexo H, 24 de maio)

conseguiu concluir, nesta semana, com apoio, conseguiu organizar melhor o seu PIT, tendo-se focado nas suas dificuldades. Além disso, enquanto que na semana anterior realizou apenas uma tarefa, nesta semana conseguiu estar mais concentrado e realizar 9 tarefas. Um dos contributos para a melhoria da autorregulação deste aluno terá sido a visualização do tempo a passar, pois, o aluno revelou preocupação, num dia do TEA, a 10 minutos de acabar, ao pensar que não ia conseguir fazer mais nada. Conforme refere Zimmerman (2002), citado por Bruno e Santos (2014), a autorregulação envolve “a realização de julgamentos acerca da qualidade das suas produções/aprendizagens” (p. 417). Fi-lo ver que ainda conseguia fazer, pelo menos, metade de uma tarefa, pelo que começou e quando acabou o TEA conseguiu fazer mais de metade. Fiz questão de dizer que fez bem em não ter desistido, pois, o seu empenho recompensou, ao que respondeu com um abraço.

Além disso, outro aspeto que poderá ter suscitado alguma reação poderá ter sido o *feedback* fornecido por escrito no seu PIT, na semana anterior, apresentado na Figura 8.

Figura 8

Exemplo de comentário ao PIT do aluno HG.

lin so	Comentário da professora	para semana preciso de ...
	<p> o só fizeste 1 atividade durante a semana tens mesmo de te concentrar durante o TEA e fazer pelo menos 2 atividades por dia. </p>	<p> Acabas os trabalhos obrigatórios! Rever o exercício 4 da ficha 13 de matemática. </p>

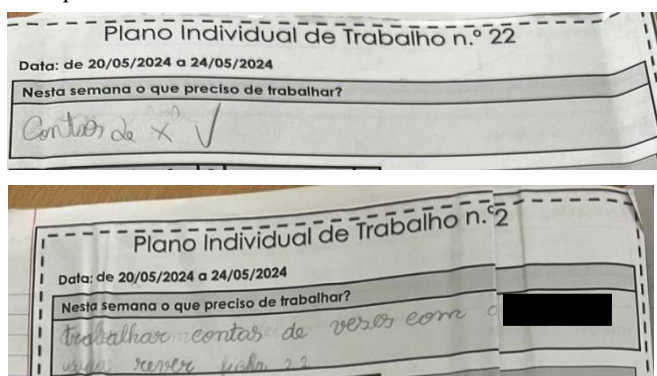
Nota. Fotografia retirada pela autora.

Apresentando outra evidência, a aluna AS, no final da semana, mostrou alegria e satisfação em ter conseguido realizar duas atividades e metade de outra, referindo “Maria consegui fazer dois e uma metade” ao que respondi que estava muito feliz com o seu progresso.

Ainda sobre a melhoria da autorregulação dos alunos, após um reforço do *feedback* individual sobre a importância da identificação das dificuldades para ajudar a realizar tarefas focadas nas mesmas, vários alunos identificaram e trabalharam as suas dificuldades, como é o caso do aluno HG, ilustrado na Figura 8. Além deste aluno, outros casos são evidenciados na discussão do Conselho no final desta semana, como é o caso das alunas FV e CG, que, ao avaliarem o seu PIT, referem ter trabalhado as suas dificuldades. A Figura 9 evidencia as dificuldades identificadas pelas alunas.

Figura 9

Exemplo de dois PIT das alunas FV e CG.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Com a ajuda da aplicação de controlo do ruído, manteve-se um ambiente calmo, propício para a concentração dos alunos na realização das suas tarefas, pelo que consistiu num contributo para as melhorias evidenciadas acima. Além disso, foi possível comprovar este aspeto com algumas afirmações dos alunos na discussão realizada no Conselho no final desta semana:

Presidente: CM podes avaliar o teu PIT?

CM: Correu bem.

Presidente: Fizeste os obrigatórios?

CM: Sim.

MM: CM fizeste quantas coisas?

CM: 9.

MM: Boa fizeste muitas coisas, parabéns!

Investigadora: Muito bem CM, conseguiste trabalhar melhor do que a semana passada. Porque é que achas que isso aconteceu?

CM: Porque eu estive mais concentrada eu acho que o barulho ajudou.

Investigadora: O que é que queres dizer com isso CM, houve menos barulho?

CM: Sim acho que as bolinhas ajudaram.

Investigadora: Ah boa ainda bem!

CG: Eu também gosto das bolinhas. (Anexo H, 24 de maio)

Desta forma, é possível identificar a aplicação *Bouncy Balls*, como um contributo para melhorar a autorregulação dos alunos

Além disso, no Conselho, ressaltou-se a importância de procurar fazer igual ou melhor do que na semana anterior, reforçando que todos os meninos são diferentes e têm ritmos de aprendizagem diferentes. Abordando exemplos concretos, nomeadamente o trabalho do aluno SA, que o aluno RV considerou que este fez poucos trabalhos, mas juntos percebemos que para o SA foi uma grande evolução comparativamente ao que consumava fazer. Adicionalmente, foi abordada a qualidade do trabalho desenvolvido pelos alunos, privilegiando aqueles que procuram trabalhar as suas dificuldades (Anexo H, 24 de maio).

3º *Feedback* – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação

Além de algumas evidências já referenciadas acima sobre algumas melhorias verificadas no TEA, a análise da discussão permitiu identificar os tópicos abordados ao longo da terceira discussão em Conselho de Cooperação: (i) *Feedback* positivo (ii) Avaliação das estratégias implementadas; (iii) Ajustes nas estratégias e (iv) Autonomia.

Relativamente ao primeiro tópico, durante o Conselho procurou-se fornecer *feedback* positivo ao bom trabalho dos alunos, com o intuito de os motivar a continuar este mesmo bom trabalho. Assim, durante o Conselho foi destacado o trabalho desenvolvido pelos alunos HG e AS:

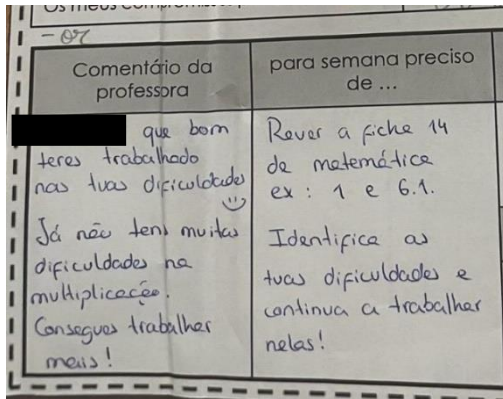
Investigadora: Também estou muito feliz com o trabalho do HG esta semana, esteve muito mais concentrado, conseguiu fazer trabalhos que tinha em atraso, aceitou a minha ajuda para o ajudar a organizar melhor o PIT e conseguiu estar mais concentrado. Agora é continuar assim HG. A AS também já conseguiu fazer mais coisas e estava mais empenhada a fazer os trabalhos. (Anexo H, 24 de maio)

As evidências do trabalho desenvolvido por estes alunos foram apresentadas no capítulo anterior. Durante o Conselho, foi, também, reconhecida a ajuda que alguns alunos prestaram no decorrer de uma atividade de português para ajudar outros colegas, referindo que podiam usar essas estratégias para o trabalho em TEA. A investigadora destacou a evolução de SA, que passou a realizar mais trabalhos do que era habitual, sublinhando a importância do progresso individual, ou seja, melhorar consoante o desenvolvimento do trabalho anterior. O mesmo reconhecimento aconteceu com a aluna CM que conseguiu evoluir no seu trabalho. Por fim, foi, também, reconhecido o trabalho nas dificuldades de

alguns alunos, através do Conselho e através de *feedback* escrito nos PIT, como ilustra a Figura 10.

Figura 10

Exemplo de comentário ao PIT da aluna CG.



The image shows a handwritten note on a form with two columns. The left column is titled 'Comentário da professora' and the right column is titled 'para semana preciso de...'. The text in the left column reads: 'que bom teres trabalhado nas tuas dificuldades 😊 Já não tens muitas dificuldades na multiplicação. Consegues trabalhar mais!'. The text in the right column reads: 'Rever a ficha 14 de matemática ex: 1 e 6.1. Identifica as tuas dificuldades e continua a trabalhar nelas!'.

Comentário da professora	para semana preciso de...
que bom teres trabalhado nas tuas dificuldades 😊 Já não tens muitas dificuldades na multiplicação. Consegues trabalhar mais!	Rever a ficha 14 de matemática ex: 1 e 6.1. Identifica as tuas dificuldades e continua a trabalhar nelas!

Nota. Fotografia tirada pela autora.

No que concerne ao segundo tópico, foi realizada uma recolha da opinião dos alunos relativamente às estratégias implementadas. Tal como já foi referido acima, a aplicação de controlo de ruído foi apreciada pelos alunos concordando que “as bolinhas” ajudaram a reduzir o barulho, tornando o ambiente mais propício ao estudo. Relativamente ao temporizador utilizado em TEA surgiu o seguinte diálogo:

Investigadora: Boa, e olhem, quem é que no TEA de vez em quando olha para o tempo que falta?

(mais de metade dos alunos com o dedo no ar)

Investigadora: A sério? E quem é que as vezes se esquece que está ali o tempo a passar?

HG: Eu às vezes esqueço-me.

OS: Eu também.

Investigadora: Pois às vezes esquecem-se. É uma boa estratégia para quem se perde no tempo e de vez em quando olharem ali para os números, os números estão sempre a descer. Quanto mais perto do zero, o que é que significa estar mais perto do zero?

HG: Significa menos tempo.

Investigadora: Menos tempo temos, se olharmos para o temporizador ajuda a ter uma noção melhor do tempo. O que é que vocês? Acham que foi uma boa estratégia?

Turma: Sim.

Investigadora: Quem é que já mudou de atividade ou já tentou se despachar mais porque olhou para o tempo e viu que o tempo estava a descer?

(Vários alunos colocam o dedo no ar) (Anexo H, 24 de maio)

A análise da discussão permite concluir que os alunos conseguiram apropriar-se da estratégia para melhorar o seu trabalho, visto que grande parte da turma olhava para o tempo para tentar evoluir no seu trabalho. Além disso, a aluna AS referiu que “o tempo

ajudou para ver quanto tempo falta para acabar o TEA”, evidenciando a sua importância para a gestão de tempo dos alunos. Relativamente à estratégia de colocar o nome no quadro surgiram as seguintes opiniões:

Investigadora: Pronto ainda bem, então e aqui esta estratégia de colocar os nomes no quadro?

Turma: Sim!

MM: Ótimo!

MR: Fixe!

Investigadora: FV achas que ajuda?

FV: Sim.

Investigadora: Ajuda a quê?

FV: Para quem precisa de ajuda não estar sempre a pedir quando estiverem em parcerias.

Investigadora: Assim não incomoda as parcerias muito bem, eu também estou a gostar tenho muito menos meninos a virem ter comigo ao mesmo tempo e consigo ajudar-vos mais facilmente e melhor.

RV: Acho que há pessoas que continuam a interromper parcerias.

Investigadora: Pois também não podemos ter resultados assim logo, isto agora já está bastante melhor do que estava e agora vamos melhorando com o tempo. Mas não achas que está a melhorar nada?

RV: Ah eu acho que está melhor sim.

(...)

CG: Os nomes do quadro acho que está a correr muito bem porque podemos colocar os nomes no quadro em vez de estar sempre a fazer assim (faz o gesto de tocar no ombro do colega) aos professores e a dizer “preciso de ajuda, preciso de ajuda...” em vez de estarmos a fazer isso escrevemos o nome no quadro e aí os professores vão ver e depois podem ajudar as outras pessoas. (Anexo H, 24 de maio)

Através do diálogo é possível constatar uma clara apreciação por parte dos alunos e da investigadora em relação à referida estratégia e o seu contributo para melhorar o ambiente em TEA.

Relativamente aos ajustes das estratégias, alguns alunos acharam o som das “bolinhas” irritante, pelo que se resolveu ir fazendo ajustes na sensibilidade do sistema para torná-lo mais eficaz sem ser perturbador.

Por fim, o último tópico diz respeito à autonomia. Durante o Conselho, foi discutido o conceito de autonomia no contexto do TEA, com os alunos, compreendendo que pedir ajuda a colegas em vez de professores para dúvidas simples também é um exercício de autonomia, conforme referido por Gomes (2014). Os alunos DS e CG relataram casos onde colocaram os seus nomes no quadro para pedir ajuda, mas

resolveram as dúvidas através de métodos autónomos já referidos no capítulo anterior, no tópico “Autonomia dos alunos”.

Semana 4

Trabalho desenvolvido após o 3º *feedback*

Importa referir que, nesta semana, houve poucos TEA, pois, este momento foi substituído por atividades da escola e visitas de estudo, pelo que se realizou um PIT de duas semanas.

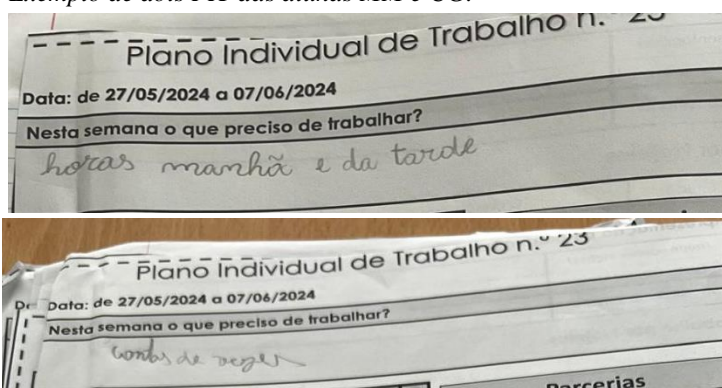
A análise de conteúdo das notas de campo, do trabalho desenvolvido nesta semana, permitiu verificar que a estratégia de colocar os nomes no quadro continuou a facilitar a gestão das dúvidas dos alunos e o controlo do ruído foi mantido, principalmente, com a ajuda da aplicação *Bouncy Balls*.

Relativamente à questão da autonomia observou-se um aumento na cooperação entre os alunos, nomeadamente a diminuição dos nomes no quadro e a maior ajuda entre alunos. Exemplificando, devido a um atraso de parcerias, a parceria da aluna MG não se pôde realizar, pelo que pediu ajuda à aluna LF, sua colega do lado, e conseguiu realizar a ficha de matemática com o apoio da colega. Ainda assim, alguns alunos continuavam a requerer muito o apoio e aprovação do professor. Durante esta semana, relativamente à estratégia de colocar os nomes no quadro, os alunos continuaram a riscar e apagar os nomes, autonomamente, após serem ajudados.

Nesta semana, continuou-se a verificar algumas melhorias na autorregulação dos alunos, nomeadamente na identificação das dificuldades como ilustra a Figura 11.

Figura 11

Exemplo de dois PIT das alunas MM e CG.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Adicionalmente, o aluno HG, caracterizado como sendo um aluno que tinha muitas dificuldades em gerir o seu trabalho em TEA, revelando bloqueios frequentes, e que, na semana anterior, conseguiu superar o seu trabalho de forma positiva recebendo *feedback* positivo, no início da semana 4, teve a iniciativa de pedir ajuda para melhorar o seu trabalho referindo “não sei por onde começar”, pois, queria melhorar, mas não sabia como. Através da situação descrita, é possível constatar a tomada de consciência do aluno sobre querer melhorar o seu trabalho e a iniciativa para pedir ajuda. A orientação posterior fornecida ajudou-o a organizar o trabalho e a compreender o que era importante fazer, de acordo com as suas dificuldades.

4º *Feedback* – Discussão sobre o TEA em Conselho de Cooperação

Devido ao facto de se ter realizado um PIT de duas semanas, justificado pelo pouco tempo disponibilizado para o TEA, neste Conselho não se realizou uma avaliação dos PIT, realizando-se apenas um ponto da situação de como estava a correr o trabalho.

Como tal, a análise da discussão permitiu identificar os tópicos abordados ao longo da segunda discussão em Conselho de Cooperação: (i) Reforço de situações já discutidas e (ii) Melhorias identificadas.

No que concerne ao primeiro ponto, durante o Conselho, foi novamente abordada a questão das dúvidas muito simples, apesar de vários alunos já tivessem revelado autonomia de pedir ajuda aos colegas antes de colocar o nome no quadro, outros tantos alunos continuavam a não o fazer tão linearmente, pelo que houve a necessidade de voltar a abordar a questão e deixar escrita em ata. Os alunos RV e MM confirmaram que o objetivo já havia sido discutido anteriormente, revelando assimilação das discussões passadas. Além disso, a importância de identificar e trabalhar nas dificuldades também foi reforçada, pelo que alguns alunos mencionaram que o tinham feito.

Relativamente ao segundo tópico, foi discutido em Conselho os alunos que já tinham conseguido realizar as atividades obrigatórias do PIT através do seguinte diálogo:

MM: Eu já consegui acabar todos os obrigatórios!

Investigadora: A sério? Quem é que já fez os obrigatórios?
(um pouco mais de metade dos alunos colocou o dedo no ar)

Investigadora: E quem é que estava quase a acabar?
(quase toda a restante parte dos alunos coloca o dedo no ar)

Investigadora: E há alguém que não tenha conseguido fazer nenhum... ou que falte muito para acabar?
(nenhum aluno coloca o dedo no ar) (Anexo H, 31 de maio)

5. CONCLUSÕES

| | " | | " |

Após a análise e apresentação dos resultados, este capítulo destina-se a tirar conclusões sobre os mesmos, com o intuito de responder à problemática formulada para o presente estudo que tinha como objetivo geral: Compreender o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação na prática do TEA, em alunos do 2.º ano de escolaridade. Como tal, serão analisados individualmente os objetivos específicos do estudo, delineados em conformidade com as questões de investigação.

Deste modo, no que concerne ao primeiro objetivo específico, - Caracterizar os processos de autorregulação da aprendizagem no início e no final da intervenção educativa, foi possível verificar que ocorreu uma melhoria no que diz respeito à autorregulação dos alunos em TEA, após a intervenção educativa. No diagnóstico realizado, através da observação participante foi possível constatar que, inicialmente, os alunos tendiam a escolher atividades que gostavam ou nas quais se sentiam mais confortáveis, evitando aquelas em que tinham maiores dificuldades, sendo que, um dos objetivos deste tempo é proporcionar aos alunos o treino das suas dificuldades (Gomes, 2014). No PIT, os alunos tinham um espaço para identificar as áreas de melhoria, que, frequentemente, não preenchiam. Perante dúvidas ou problemas, os alunos preferiam sempre perguntar diretamente ao professor em vez de tentar resolver sozinhos ou pedir ajuda a colegas. Estes comportamentos interrompiam constantemente as parcerias e dificultava a gestão do tempo e do trabalho desenvolvido em TEA. Os alunos demoravam muito tempo a realizar uma tarefa, influenciado por fatores como o ambiente barulhento, que facilitava distrações frequentes. Durante os Conselhos semanais, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido era pouco refletida.

A autorregulação “permite ao aluno a promoção do controlo e responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem e ao professor a adaptação das formas de ensino às características e necessidades dos alunos”, (Simão, 2008, citado por Duarte, 2012, p. 20). Desta forma, procurou-se estimular esta autorregulação criando estratégias que fossem adequadas à turma em questão, pois, tal como é referido por Grave-Resendes e Soares (2002), citados por Gomes (2014), devem-se criar condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos colegas, a experimentar diferentes estratégias para superar dificuldades e a procurar auxílio entre os colegas e nas informações disponíveis. Desta forma, os alunos aprendem a estudar, a ser autónomos e a cooperar num clima de

afetividade que promove a cooperação em vez da competição. Após a intervenção educativa, verificou-se uma melhoria significativa nos processos de autorregulação dos alunos. Com a implementação das estratégias discutidas nos Conselhos, como o pedido de solicitações de ajuda e a aplicação de regulação do tempo, os alunos começaram a gerir melhor as suas tarefas. A aplicação de regulação do ruído ajudou a manter um ambiente mais calmo e propício à concentração, reduzindo as distrações e melhorando, também, a autorregulação dos alunos. Alguns alunos começaram a fazer perguntas e pedir ajuda a colegas, antes de recorrer ao professor, reduzindo a dependência exclusiva do professor. Houve um aumento do preenchimento do campo de dificuldades no PIT, alguns alunos começaram a identificar e registrar suas dificuldades com mais frequência.

Relativamente ao segundo objetivo específico, - Compreender o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação dos alunos, pode-se afirmar que o *feedback*, proporcionado pelos Conselhos de cooperação e proporcionado ao longo da prática do TEA, contribuiu positivamente para a melhoria dos processos de autorregulação dos alunos. Conforme estabelecido por Fernandes (2005), citado por Pimentel e Pinto (2014), através do *feedback* estabelecido, os alunos podem “começar a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens durante e no final de um período de aprendizagem, podendo utilizá-lo para melhorar ou corrigir o trabalho que havia sido feito” (p. 212). Como tal, os Conselhos permitiram um espaço para a discussão aberta sobre as dificuldades e progressos, bem como para a troca de sugestões e estratégias de melhoria, no TEA. Nos Conselhos, debater sobre os problemas e encontrar soluções em cooperação foi uma prática que se pretendeu manter ao longo do estudo. Exemplificando, nos Conselhos, discutiu-se a importância de identificar e trabalhar as dificuldades, como a questão da gestão do tempo e a dependência excessiva do professor para resolução de problemas e esclarecimentos de dúvidas. Além disso, durante os Conselhos, a investigadora frequentemente comentava sobre o progresso dos alunos, reforçando comportamentos positivos e oferecendo sugestões específicas para a superação de dificuldades. A partir destas discussões, foram implementadas estratégias, debatidas em Conselho, que vieram contribuir para as melhorias mencionadas acima.

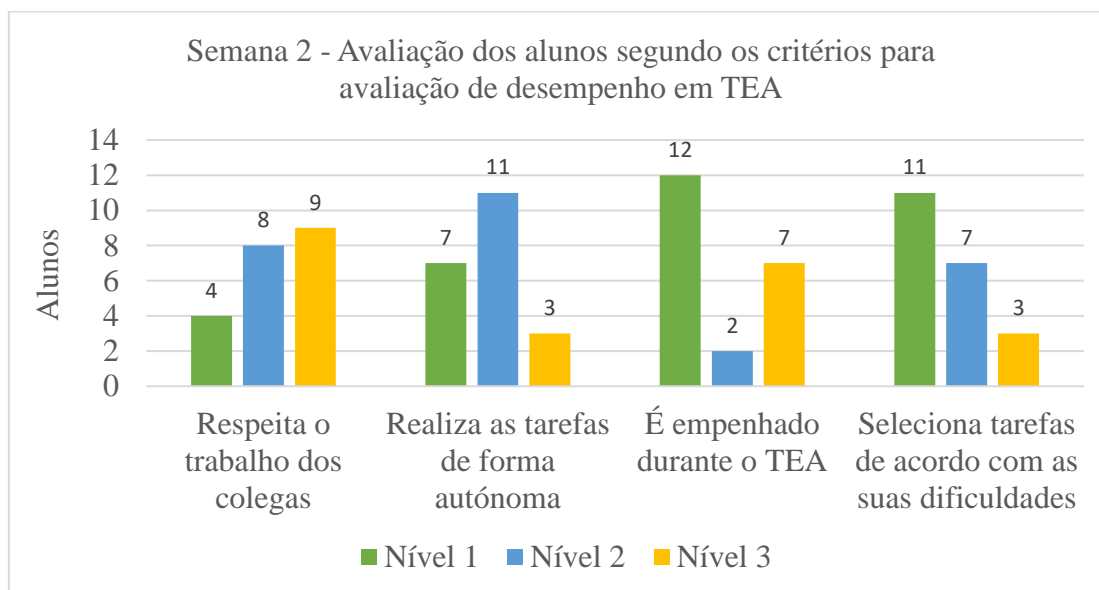
Em resumo, os Conselhos de Cooperação proporcionaram um ambiente de reflexão e diálogo que foi fundamental para a melhoria da autorregulação dos alunos. Este

Conselho permitiu que os alunos partilhassem as suas opiniões, acontecimentos significativos e fizessem propostas, conforme Louseiro (2011), o caracteriza. Adicionalmente, Santana (1999), realça a importância da avaliação cooperativa da participação individual, como promotora da autorregulação dos alunos.

Importa, por fim, responder à problemática do estudo - **Qual o contributo do *feedback* para os processos de autorregulação na prática do TEA, em alunos do 2.º ano de escolaridade?** Considerando as conclusões anteriores, pode-se afirmar que o *feedback* contínuo fornecido aos alunos em Conselhos de Cooperação, e ao longo do trabalho desenvolvido em TEA, foi eficaz para a melhoria dos processos de autorregulação dos alunos. As Figuras 13 e 14 apresentam dois gráficos construídos através das grelhas de avaliação do desempenho dos alunos em TEA. Nos gráficos é possível constatar as evoluções relativas aos critérios avaliados e respetivos níveis de desempenho descritos em Anexo I, da primeira para a última semana.

Figura 13

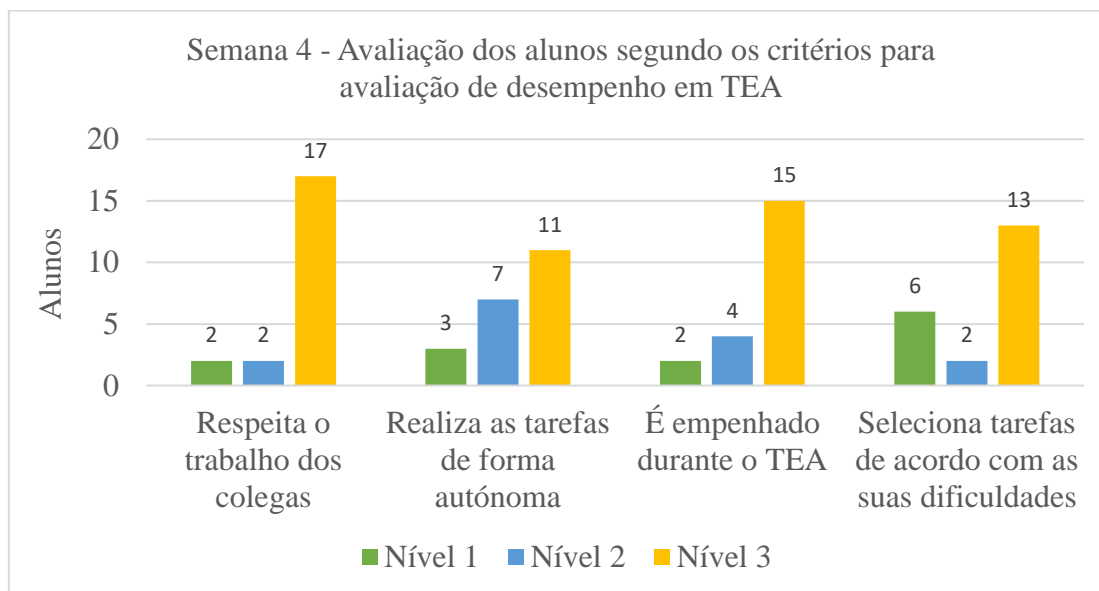
Avaliação dos alunos segundo os critérios para avaliação de desempenho em TEA, na semana 2.



Nota. Gráfico realizado pela autora.

Figura 14

Avaliação dos alunos segundo os critérios para avaliação de desempenho em TEA, na semana 4.



Nota. Gráfico realizado pela autora.

A análise dos gráficos permite constatar que, de uma forma geral, houve uma evolução positiva no comportamento e na autorregulação dos alunos durante o TEA. A melhoria mais notável foi no critério de respeitar o trabalho dos colegas, onde quase todos os alunos atingiram o nível 3, na semana 4, significando que deixaram de interromper parcerias entre um professor e um aluno. Relativamente aos critérios “realiza as tarefas de forma autónoma” e “É empenhado durante o TEA”, também tiveram avanços significativos, com mais alunos a alcançar o nível 3, significando a consulta de colegas antes de pedir ajuda a um professor e cumprir as tarefas planificadas no PIT, respetivamente. A seleção de tarefas de acordo com as dificuldades dos alunos revelou melhorias, embora ainda haja espaço para crescimento contínuo neste aspeto, visto que 6 alunos continuaram a não conseguir identificar as suas dificuldades.

Desta forma, a intervenção educativa teve um impacto positivo na autorregulação da aprendizagem dos alunos, verificando-se uma melhoria entre o início e o final do período de intervenção. Apesar disso, importa referir que nem sempre foi possível chegar aos mesmos resultados para todos os alunos, pois, tal como é referido por Santana (2000), “todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p. 30). Desta forma, importa ressaltar que o processo desenvolvido é um processo cíclico, que requer

continuidade e consistência para que se possam manter e continuar a obter melhorias significativas no sentido de alcançar melhores resultados.

É importante destacar que este foi um processo de descoberta de estratégias que contribuíram para o presente contexto educativo. O *feedback* recebido, tanto da parte dos alunos para a investigadora, como da parte da investigadora para os alunos, foi utilizado para ajustar estratégias e promover a autorregulação, sendo sempre necessárias as devidas adaptações consoante o contexto em que estamos a intervir.

Importa, por fim, mencionar alguns constrangimentos sentidos ao longo da investigação e que influenciaram o desenvolvimento da mesma. Estou consciente de que poderia ter ido mais além neste estudo e que não correu da forma ideal devido a várias limitações.

Acredito que teria sido benéfico disponibilizar mais tempo para que, nos momentos de reflexão nos Conselhos, todos os alunos se pudessem autoavaliar, proporcionando um espaço que respeitasse as diferenças individuais e contribuísse de modo positivo para a reflexão coletiva. Esta abordagem permitiria proporcionar *feedback* individual a cada aluno, de forma cooperativa, onde todos pudessem aprender mais eficazmente uns com os outros, em vez de ser algo pontual em que, de vez em quando, apenas 3 ou 4 alunos falam, e muitas vezes repetindo-se. A criação de um dispositivo de monitorização que auxiliasse os alunos a autorregularem-se de forma mais facilitadora também teria sido benéfica. No entanto, devido a constrangimentos característicos do contexto, isso não foi possível.

Um dos maiores constrangimentos foi o tempo reduzido para todo o trabalho envolvido. A investigação não foi a única atividade a decorrer durante este período, existindo também um projeto de intervenção a decorrer, atividades pré-estabelecidas pela instituição e situações imprevistas que acabavam por limitar e incapacitar algumas intervenções para o presente estudo. Além disso, houve uma simultaneidade de tarefas, como a realização e entrega do Dossiê de Estágio e do Relatório Final, tornando este momento bastante stressante. Com o tempo disponível de apenas quatro semanas, e com todos os constrangimentos temporais e tarefas simultâneas para entregar, não foi possível ir mais além no estudo e ter tempo de refletir sobre novas possibilidades de atuação, pois, com mais tempo para refletir e analisar cuidadosamente os dados e melhorar o *feedback*

disponibilizado, acredito que teria sido possível tirar conclusões mais aprofundadas e enriquecedoras.

Outra dificuldade sentida foi o papel simultâneo de professora e investigadora. Durante o TEA, tive de prestar apoio aos alunos nas variadas atividades, realizar as parcerias pré-estabelecidas e, ao mesmo tempo, lembrar-me e ter tempo para recolher dados para o meu estudo. Essa dupla responsabilidade foi um desafio constante, pois exigia uma gestão de tempo e de atenção muito rigorosa, o que por vezes comprometia a profundidade da investigação.

Apesar destes constrangimentos, toda a experiência proporcionou uma valiosa aprendizagem sobre a prática docente e a importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa na educação.

REFLEXÃO FINAL
|| '' | | ''

Adotar uma postura crítica e reflexiva é essencial na educação, pois, promove a construção pessoal do conhecimento e novas formas de aprender e resolver problemas. Esta abordagem aumenta a consciência e o controlo sobre as ações, e o distanciamento da prática permite uma melhor análise e interpretação do trabalho docente (Júnior, 2010).

Após apresentadas as práticas e experiências desenvolvidas e proporcionadas ao longo da PES II, torna-se essencial refletir sobre a própria experiência vivida. Como tal, a atual reflexão final terá como foco: (i) Contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e (iii) Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Tanto a intervenção em 1.º CEB como em 2.º CEB permitiram-me adquirir várias competências inerentes ao papel do professor, permitindo, também, aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Ambas as práticas foram fundamentais para a minha formação, permitindo-me aplicar diversos métodos e atividades, adaptados às necessidades e níveis de aprendizagem dos alunos, refletindo sobre a sua eficácia. Além disso, estas experiências proporcionaram-me um entendimento realista e profundo da complexidade da realidade educativa, ajudando-me a descobrir o tipo de professora que quero ser. Importa referir que a experiência nos dois ciclos de ensino permitiu-me contactar com duas realidades totalmente distintas. A prática de 2.º ciclo, realizada em duas turmas de 5.º ano de escolaridade de uma escola TEIP, caracterizava-se por ser um contexto em que os alunos tinham grande dificuldade em cumprir regras, demonstravam falta de responsabilidade, atenção e foco e um dos principais desafios passava pelo comportamento desafiante dos alunos, onde o respeito para com os colegas e docentes era quase inexistente. Perante esta caracterização, a competência que mais se destacou foi a gestão de comportamentos. Além disso, pude aprimorar diversas estratégias de ensino e produzir materiais com vista a estimular o interesse pela aprendizagem destes alunos. Lourenço e Paiva (2010) referem a importância de priorizar as tarefas que vão ao encontro dos interesses dos alunos e descartar as tarefas enfadonhas e rotineiras, que não apelam à motivação dos alunos. Foi com base nesta constatação que procurei sair um pouco do ensino

expositivo e promover atividades mais cativantes, com o intuito de estimular o interesse pela aprendizagem. A prática de 1.º ciclo, realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, caracterizava-se por um ensino baseado em princípios do MEM, pelo que já dispunha de diversas dinâmicas de apoio a uma aprendizagem adaptada às necessidades dos alunos e o cumprimento de regras e bom comportamento eram bastante mais facilitados, devido às características do Movimento. O contacto com este contexto permitiu-me vivenciar um aspeto que privilegio enquanto futura docente e que considero muito importante que é o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos. Conforme refere Santos (2009), ao reconhecermos que os alunos têm características e formas de aprender distintas, e que a aprendizagem é um direito de todos, cabe ao professor, como principal responsável pela criação de experiências de aprendizagem, ajustar o currículo para atender a essas diferenças. Apesar disso, o maior desafio enfrentado neste ciclo foi a fraca participação dos alunos nas atividades em grande grupo, pelo que pude desenvolver atividades que estimulassem este aspeto, refletindo sempre sobre a sua eficácia. Assim, em ambas as práticas, foi possível experimentar as diversas dimensões do papel do professor. Além da compreensão do papel do professor, pude aperfeiçoar a minha prática sobre avaliações diagnósticas e formativas, reconhecendo a importância das mesmas para acompanhar o percurso dos alunos de forma personalizada. Além disso, pude, pela primeira vez, proceder à criação, aplicação, correção e avaliação de fichas de avaliação sumativa.

Adicionalmente, a oportunidade de experimentar e colocar em prática a teoria adquirida ao longo da minha formação académica e os vários momentos de reflexão com os profissionais que me acompanharam nesta experiência, contribuíram sem dúvida para minimizar os receios e incertezas sobre determinados aspetos relacionados com a profissão docente.

A experiência de conduzir este processo de investigação proporcionou um desenvolvimento significativo em várias competências profissionais, bem como melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Durante esta investigação, pude desenvolver uma série de competências essenciais que são fundamentais para a prática docente. Em primeiro lugar, a necessidade de realizar uma revisão aprofundada da literatura e de fundamentar as opções metodológicas aumentou significativamente o meu

conhecimento sobre os processos de autorregulação e *feedback*, o que se traduziu numa prática pedagógica mais informada e eficaz.

O processo de investigação também aprimorou a minha capacidade de resolver problemas e tomar decisões baseadas em evidências. A análise dos dados recolhidos e a reflexão sobre os mesmos possibilitaram a implementação de mudanças informadas que beneficiaram diretamente os alunos. Esta abordagem baseada em dados garantiu que as intervenções fossem direcionadas e eficazes, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Em síntese, a investigação educativa não só enriqueceu o meu conhecimento teórico e prático, mas também fortaleceu as minhas competências profissionais, permitindo-me atuar de forma mais reflexiva, crítica e eficiente. Este desenvolvimento é essencial para a promoção de um ensino de qualidade e para a construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Apesar dos constrangimentos referidos no capítulo anterior, considerando que o TEA é uma das práticas que mais me fascina e que certamente terá influência na minha prática enquanto futura docente, acredito que a experiência contribuiu positivamente para práticas futuras. Pude perceber e experimentar estratégias e dinâmicas que resultaram em determinadas situações e contextos e outras que não foram tão eficazes.

Importa destacar aspetos significativos que a PES II teve para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Durante a prática, foi destacado o meu entusiasmo a dar aulas que contribui para captar a atenção dos alunos e a minha empatia com os mesmos. Estas opiniões foram importantes para o meu desenvolvimento pessoal, pois fizeram-me ter mais confiança em mim e explorar melhor estas capacidades, com mais segurança. Adicionalmente, segundo Jesus (2008), Gilly (1976) investigou as representações recíprocas dos alunos e dos professores, verificando que, nas suas representações os docentes privilegiam os aspetos cognitivos dos alunos. Contrariamente, nas representações dos alunos estes dão maior importância aos aspetos afetivos e relacionais dos professores. Devido aos resultados desta investigação, o autor refere que é necessário que os professores deem resposta às necessidades afetivas e relacionais dos alunos, de forma a conseguir motivá-los a alcançar os objetivos escolares do domínio cognitivo, sendo esta relação de afetividade um dos fatores que mais privilegia enquanto

futura docente. Uma das críticas que me foram feitas foi a projeção da voz, pois, por vezes, a audição em alguns locais da sala era dificultada devido ao tom de voz que utilizava. Através destas críticas, procurei treinar e melhorar este aspeto com contínuos pedidos de opinião da minha colega de estágio, permitindo-me melhorar progressivamente. Adicionalmente, considero que o aspeto mais significativo foi a possibilidade de me descobrir enquanto docente através do contacto com os diferentes contextos de ensino e com as diversas personalidades dos alunos. No que toca às dimensões a melhorar, destaco a gestão do tempo, uma vez que, por vezes, perco um pouco a noção do tempo e levo demasiado tempo na realização de certas tarefas. Reconheço que melhorar esta competência é essencial para garantir um ensino mais eficaz e dinâmico, pelo que acredito que poderá ser colmatada com uma preparação e organização eficiente das aulas e dos tempos disponibilizados para cada momento.

Concluindo, a PES II foi crucial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-me a ganhar confiança, a melhorar competências específicas e a definir a minha identidade enquanto futura professora. Procurarei continuar a aprender sobre as minhas práticas e a melhorá-las sempre que conseguir, considerando que todo o meu percurso académico tenha constituído um valioso contributo para o meu futuro profissional.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | " |

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. ASA.

Agrupamento (2021). *Projeto Educativo*. Consultado a 15 de janeiro de 2024,

Agrupamento (2023). *Projeto Educativo*. Consultado a 15 de abril de 2024,

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*, 40, 5.ª série, 13-24.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bruno, I., & Santos, L. (2014). O desenvolvimento da autorregulação mediado pela apropriação dos critérios de avaliação. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 415-433). https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3.2014.pdf

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Matemática – 2.º Ano*. Consultado em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Português – 2.º Ano*. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio – 2.º Ano*. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Duarte, J. (2012). A prática da avaliação formativa no desenvolvimento de uma regulação individualizada das aprendizagens. *Escola Moderna*, 42, 5.ª série, 13-23.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A., *Fazer Investigação*. (pp. 105- 130). Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 79-92). Futuro Eventos. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5887/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o20Alternativa%20Perspetivas%20Teo%CC%81ricas%20e%20Pra%CC%81ticas%20d%20Apoio.pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (especial), 14-35. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8499>

- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. ECopy.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação. Porto Alegre*, 21-29.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v31n01/v31n01a04.pdf>
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Lopes, J. P. L., Silva, H. S., Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Catarino, P., Morais, F., & Vasco, P. (2019). O feedback na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 101-124). PACTOR.
- Lourenço, A. A., & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & cognição*, 15(2)
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39 (5.ª série), 12-40.
- Machado, H., & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 317-331).
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3_2014.pdf

- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Movimento da Escola Moderna (2024). Consultado a 10 de junho de 2024, em: <https://www.escolamoderna.pt/>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2009). Editorial - Um tempo para o estudo autónomo em sala de aula. *Escola Moderna*, 34, 5.ª série, 3-4.
- Pimentel, I., & Pinto, J. (2014). O Portefólio e a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 208-222). https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3_2014.pdf
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 5.ª série, 15-24.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis*, 79, 52-57.

<http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Carta Ética. *Instrumento de regulação ético-deontológica*.

<http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

ANEXOS

| | " | | " | |

ANEXO A.
Potencialidad
es e
fragilidades
1.0 CEB

| | " | | " | |

	Potencialidades	Fragilidades	
Competências Gerais	<ul style="list-style-type: none"> •Curiosidade pela aprendizagem •Interesse pela aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> •Projeção de voz e postura durante os momentos de apresentação oral •Argumentação/contra-argumentação •Comentários pouco desenvolvidos •Fracá participação 	
Português	<ul style="list-style-type: none"> •Gosto pela leitura •Gosto pela escrita de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura: Compreender inferências em textos; Interpretação dos textos lidos, Fluência na leitura Oralidade: Expressão oral das suas ideias 	
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> •Resolução de operações de adição, subtração •Conhecimento dos números 	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicação matemática: Expressão e discussão de ideias •Resolução de problemas: interpretação dos problemas •Números: Cálculo mental e localizar números na reta numérica •Medida: Horas 	
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> •Não observado 	<ul style="list-style-type: none"> •Não observado 	
	Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> •Recorte •Colagem 	<ul style="list-style-type: none"> •Não observado
	Música	- Afinação	- Sentido rítmico

EAEF	Teatro	- Não observado	<ul style="list-style-type: none"> •Improvisação •Dramatização
	Educação Física	•Participação e interesse pelas atividades	•Dificuldades na manipulação de bolas (agarrar e atirar)

ANEXO B.
Relação entre os
objetivos gerais do PI e
as estratégias globais de
intervenção do 1.ºCEB

| | " | | " |

	Desenvolver competências comunicativas	Melhorar as competências de interpretação	Desenvolver autoconfiança
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das apresentações de produções - Trabalho cooperativo 		<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de trabalho em pequeno e grande grupo - Sugestão de parcerias no TEA
Matemática	-Partilha e discussão das produções matemáticas, questionando, explicando e argumentando	- Resolver problemas, extraindo a informação relevante e avaliando o resultado	- Expor diferentes estratégias para um determinado problema
Português	- Trabalho de texto de autores para desenvolver a compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar textos que incentivem a reflexão - Apresentação de estratégias de seleção de informação 	
Estudo do meio	- Realização de projetos, com apresentação de resultados à turma	- Reforço do uso do plano inicial nos projetos	
EAEF	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de jogos dramáticos (Teatro) - Realização de atividades de improvisação (Música e Teatro) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de jogos com indicações (EF e Teatro) - Realização de jogos com indutores (Teatro e EF) 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de improvisação (Música e Teatro) - Realização de jogos de cooperação (EF)

ANEXO C.
Avaliação dos objetivos
gerais antes da
intervenção 1.º CEB

| | " | | " |

Data	Período de observação								
Indicadores de avaliação do PI	Expressa ideias de forma clara e coerente	Adapta a sua postura à situação requerida	Apresenta um vocabulário variado às diversas situações	Intepreta diversos recursos artísticos (músicas, quadros, ...)	Compreende o conteúdo de um texto/enunciado	Realiza inferências simples com base num tema	Participa de forma voluntária	Comunica de forma audível	Partilha a sua opinião
Objetivos do PI	Desenvolver competências comunicativas			Melhorar competências de intepretação			Desenvolver a autoconfiança		
Pontuação obtida	51	44	44	55	54	44	52	50	54
Pontuação máxima	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	57,95454545	50	50	62,5	61,36363636	50	59,09090909	56,81818182	61,36363636
Taxa de sucesso do ojetivo do PI (%)	52,65151515			57,95454545			59,09090909		
Taxa de sucesso dos 3 objetivos (%)	56,56565657								

ANEXO D.
Avaliação dos objetivos
gerais após a intervenção
1.0 CEB

| | " | | " |

Tabela D1

Avaliação do 1º Objetivo geral, após a intervenção

OBJ. Desenvolver competências comunicativas																								
Data	29abr	09mai	09mai	13mai	14mai	16mai	23mai	23mai	24mai	28mai	29mai	29abr	08mai	13mai	23mai	29mai	29mai	29abr	08mai	09mai	14mai	16mai	23mai	29mai
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Apresenta argumentos para descrever a obra	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Expressa ideias de forma clara e coerente	Adequa a expressividade da sua voz (dicação, articulação)	Adapta a sua postura à situação requerida	Adapta a sua postura à situação requerida	Adapta a sua postura à situação requerida	Movimentação interpretando o estímulo musical	Adapta a sua postura à situação requerida	Compreende o conteúdo da obra	Apresenta um vocabulário variado às diversas situações	Inferir informações implícitas na história	Compreender ligação entre percentagem e frações	Compreender a ligação entre os retângulos e a tabuada do 2	Compreender o conteúdo das obras interpretando-as	Identificar regularidades nos retângulos
Indicadores de avaliação do	Expressa ideias de forma clara e coerente											Adapta a sua postura à situação requerida					Apresenta um vocabulário variado às diversas situações							
Pontuação obtida	44	47	61	58	57	52	56	61	50	62	63	60	57	54	56	67	77	62	47	57	59	60	61	67
Pontuação máxima	68	84	84	88	84	84	84	84	84	84	88	84	84	88	88	88	88	68	84	84	84	84	84	84
Taxa de sucesso do indicador (%)	64,7058824	55,952381	72,6190476	65,9090909	67,8571429	61,904762	66,6666667	72,6190476	59,5238095	73,8095238	71,5909091	71,4285714	67,8571429	61,3636364	63,6363636	76,1363636	87,5	91,1764706	55,952381	67,8571429	70,2380952	71,4285714	72,6190476	79,7619048
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	66,65075121											71,32034632					72,71908764							
Taxa de sucesso do objetivo (%)	70,23006172																							

Tabela D2

Avaliação do 2º Objetivo geral, após a intervenção

OBJ. Melhorar competências de interpretação																
Data	29/abr	09/mai	13/mai	23/mai	23/mai	24/mai	29/mai	29/abr	09/mai	23/mai	24/mai	29/abr	09/mai	13/mai	14/mai	16/mai
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Compreende o conteúdo da obra	Compreende o conteúdo da história	Interpreta os indutores dados	Utiliza movimentos que correspondem ao ritmo da música	Compreende o conteúdo das obras interpretando-as	Interpreta o texto retirando/escrivendo ideias	Movimentase interpretando o estímulo musical	Compreende o conteúdo da obra	Compreende o conteúdo da história	Mobiliza factos básicos da multiplicação	Compreende o conteúdo global do texto	Apresenta argumentos para descrever a obra	Inferre informações implícitas na história	Expressa ideias de forma clara e coerente	Compreende a ligação entre percentagem e frações	Compreende a ligação entre os retângulos e a tabuada do 2
Indicadores de	Interpreta diversos recursos artísticos (músicas, quadros, ...)						Compreende o conteúdo de um texto/enunciado				Realiza inferências simples com base num tema					
Pontuação obtida	62	71	60	58	61	54	67	62	71	54	60	44	57	58	59	60
Pontuação máxima	68	84	88	88	84	84	84	68	84	84	84	68	84	88	84	84
Taxa de sucesso do indicado r (%)	91,1764706	84,5238095	68,1818182	65,9090909	72,6190476	64,2857143	79,7619048	91,1764706	84,5238095	64,2857143	71,4285714	64,7058824	67,8571429	65,9090909	70,2380952	71,4285714
Taxa de sucesso do indicado r do PI (%)	75,20826512						79,99533147				68,02775656					
Taxa de sucesso do objetivo (%)	74,41045105															

Tabela D3

Avaliação do 3º Objetivo geral, após a intervenção

OBJ. Desenvolver a autoconfiança																										
Data	29/abr	29/abr	08/mai	09/mai	14/mai	16/mai	23/mai	23/mai	24/mai	28/mai	29/mai	29/abr	08/mai	09/mai	14/mai	23/mai	23/mai	28/mai	08/mai	09/mai	14/mai	16/mai	23/mai	23/mai	28/mai	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Participação voluntária	Comunicação de forma audível	Comunicação de forma audível	Comunicação de forma audível	Comunicação de forma audível	Comunicação de forma audível	Comunicação de forma audível	Comunicação de forma audível	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião	Partilha a sua opinião
Indicadores de	Participa de forma voluntária											Comunica de forma audível						Partilha a sua opinião								
Pontuação obtida	47	51	70	56	59	55	62	59	54	60	84	52	48	59	58	62	64	67	60	66	60	54	67	61	72	
Pontuação máxima	68	72	84	84	84	84	84	84	84	84	84	72	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	
Taxa de sucesso do indicador (%)	69,1176	70,8333	83,3333	66,6667	70,2381	65,4762	73,8095	70,2381	64,2857	71,4286	100	72,2222	57,1429	70,2381	69,0476	73,8095	76,1905	79,7619	71,4286	78,5714	71,4286	64,2857	79,7619	72,619	85,7143	
Taxa de sucesso do indicador do PI (%)	73,2206519											71,20181406						74,82993197								
Taxa de sucesso do objetivo (%)	73,08413264																									

ANEXO E.
Potencialidad
es e
fragilidades
2.0 CEB

| | " | | " |

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pela aprendizagem (5°C); - Cumprimento das tarefas em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas paralelas – prejudicam a aprendizagem; - Desinteresse pelas tarefas, apesar de as cumprirem, revelam alguma desmotivação pela metodologia; - Hábito de decorar as regras sem perceber; - Dificuldade na resolução de problemas; - Dificuldade em organizar os dados de um problema/ exercício; - Dificuldade em expressar e explicar oralmente o raciocínio.
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizam conceitos corretos/ científicos quando solicitado; - Curiosidade pelos conteúdos - diversidade dos seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em assimilar o que aprenderam; - Dificuldade na compreensão de enunciados; - Dificuldade em organizar e estruturar informação; - Desinteresse pelas tarefas realizadas em sala de aula.

<p>Competências transversais/sociais</p>	<p>- Assiduidade e pontualidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em respeitar o próximo, seja colega ou docente; - Não cumprem as regras de interação discursiva; - Pouco sentido de responsabilidade; - Falta de autonomia (trabalho individual; rotinas habituais...); - Desrespeito pelas regras da sala de aula - comportamento muitas vezes desadequado; - Desmotivação pela aprendizagem (5ºE e CN 5ºC). - Dificuldade em falar com clareza e articular de modo adequado as palavras (projeção de voz, dicção); - Falta de confiança em comunicar oralmente.
---	--------------------------------------	---

ANEXO F.
Relação entre os
objetivos gerais do PI e
as estratégias globais de
intervenção do 2.º CEB

| | " | | "

	Revelar motivação pela aprendizagem	Melhorar a comunicação oral	Interiorizar princípios de respeito
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais de trabalhos à turma (em grupos e individualmente) - Trabalho cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais de trabalhos à turma (em grupos e individualmente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais de trabalhos à turma (em grupos e individualmente) - Trabalho cooperativo
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades lúdicas e jogos matemáticos - Realização de tarefas/problemas de natureza exploratória 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação de estratégias (explicar oralmente o raciocínio matemático) na resolução das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação de estratégias (explicar oralmente o raciocínio matemático) na resolução das tarefas
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades práticas com os alunos, de acordo com os conteúdos do programa - Visualização de vídeos das diferentes temáticas - Realizar trabalho de pesquisa em livros e no computador 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de apresentações de trabalhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades práticas com os alunos, de acordo com os conteúdos do programa

ANEXO G.
Avaliação dos objetivos
gerais antes e após a
intervenção 2.º CEB

| | " | | " | | "

Figura 1

Avaliação 1º Objetivo geral antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), Turma C

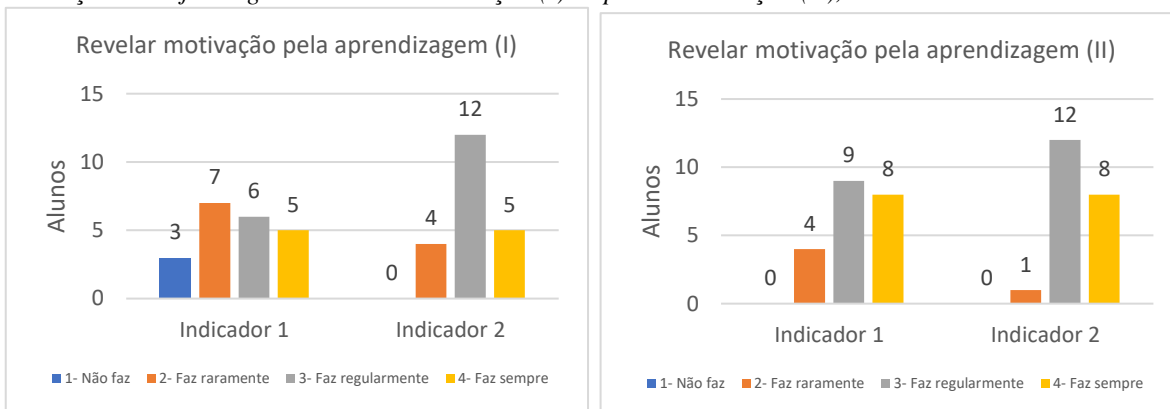


Figura 2

Avaliação 1º Objetivo geral antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), Turma E

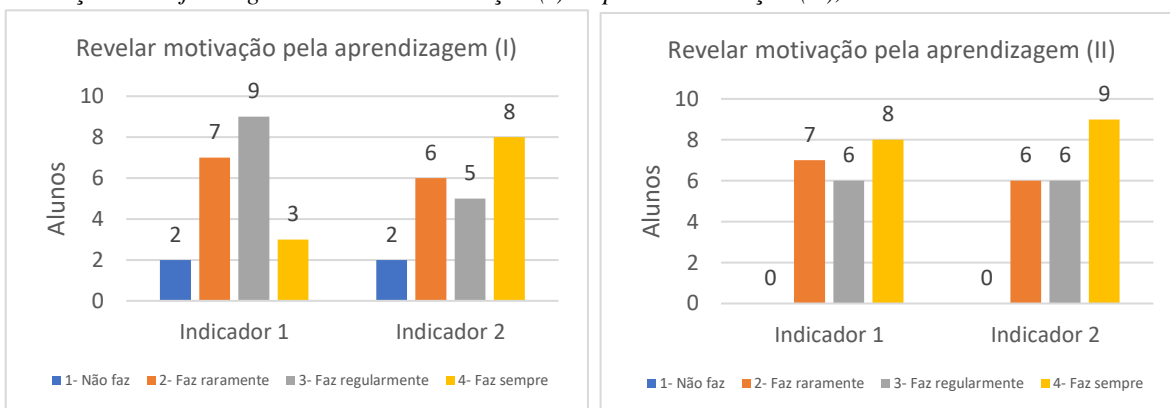


Figura 3

Avaliação 2º Objetivo geral antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), Turma C

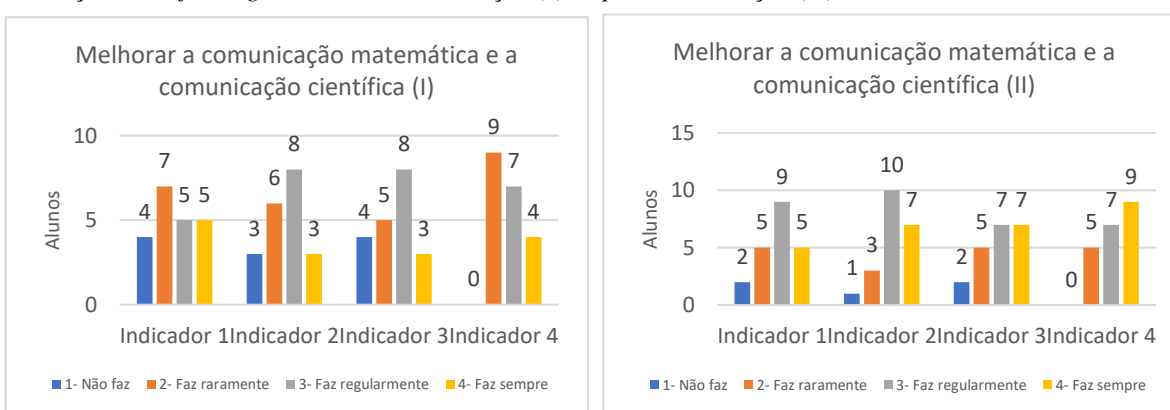


Figura 4

Avaliação 2º Objetivo geral antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), Turma E

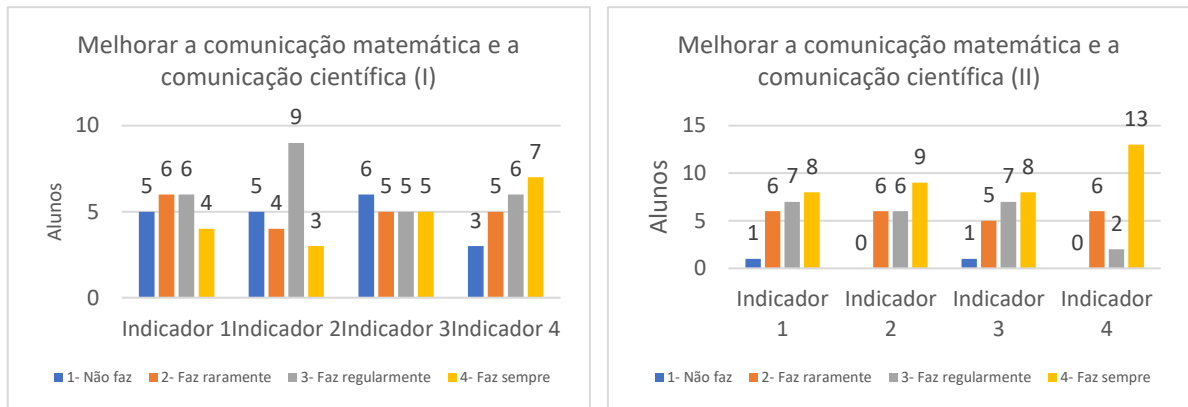


Figura 5

Avaliação 3º Objetivo geral antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), Turma C

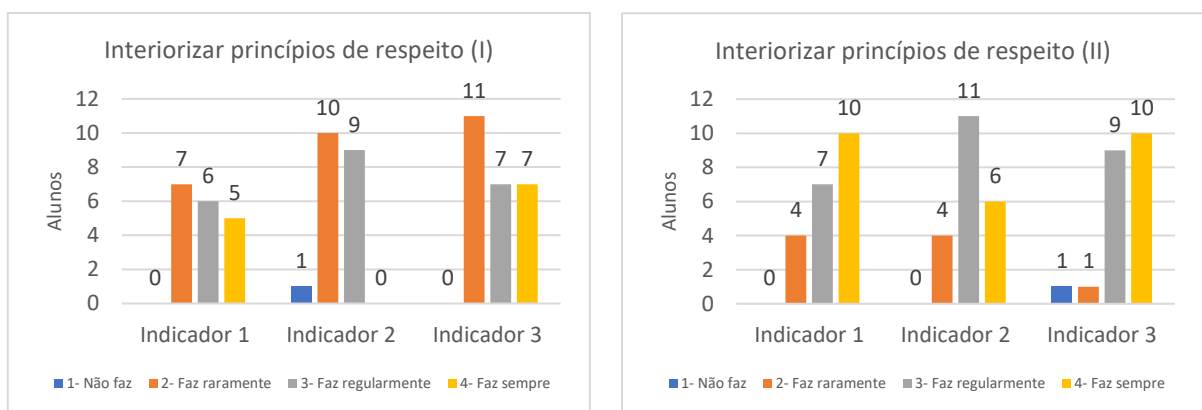
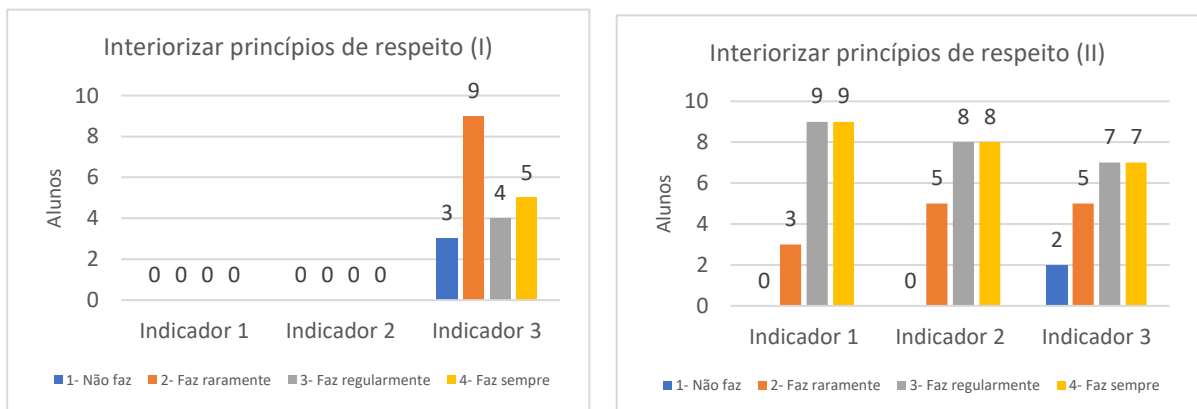


Figura 6

Avaliação 3º Objetivo geral antes da intervenção (I) e após a intervenção (II), Turma E



ANEXO H.
Notas de campo

| | " | | " |

Notas de Campo

Conselho dia 10 de maio

Conforme habitual, o conselho inicia-se com a disposição das mesas em “U” e o secretário e o presidente sentados numa mesa à parte no centro da sala. Os PIT são distribuídos e são escolhidos alguns alunos pelo presidente para avaliar o mesmo.

Ao longo do conselho as tomadas de vez para falar são geridas pelo presidente.

Presidente: AS como correu o teu PIT?

(silêncio)

Presidente: És tu AS!

AS: Correu mal... porque eu demorei muito tempo a fazer a gramática.

MM: Fizeste quantas coisas?

AS: Uma.

Presidente: Só conseguiste fazer uma a semana toda?

MM: Então o que é que a AS fez nos outros dias?

Investigadora: Olhem, vocês dizem muitas vezes que o PIT corre mal, porque fazem poucas coisas ao longo da semana. O que é que vocês acham que vos podia ajudar para fazerem mais coisas durante o dia?

(silêncio)

Investigadora: Por exemplo, MR quantas atividades fizeste hoje no TEA?

MR: Uma coisa e meia.

Investigadora: Porquê? Porque é que achas que só fizeste uma coisa? Porque é que só fizeste uma coisa e meia? Tiveste distraída durante o TEA?

MM: A MR “tá” sempre distraída Maria ela nunca faz os trabalhos está sempre a brincar.

Investigadora: Então... O que é que achas disso? Porque é que isso acontece?

MR: Fiz uma coisa e meia e conquistei descritores.

Investigadora: Hoje? Fizeste isso tudo hoje ou durante a semana?

MR: Durante a semana.

Investigadora: Nos 5 dias?

MR: Sim.

Investigadora: AS, e tu porque é que só fizeste uma coisa na semana inteira? O que é que aconteceu? Demoraste cinco dias a fazer uma coisa durante os cinco dias de TEA que tiveste. Porquê?

(Silêncio)

Investigadora: Se calhar tiveste alguma hora, algum dia, também parcerias. Às vezes, há muitos que têm, por exemplo, uma hora ou meia hora uma parceria. Enquanto estou a fazer a parceria, estou a trabalhar, não é?

Turma: Sim!

Investigadora: Também estão a trabalhar. E às vezes vocês esquecem-se de contabilizar com o teu trabalho. Às vezes vocês esquecem-se de registar o que fizeram em parceria no PIT. É muito importante que, a seguir à parceria, registem no PIT mesmo. Às vezes há meninos que não registam e depois dizem que fizeram pouco... Diz AS.

AS: Eu precisava de ajuda para fazer as coisas.

Investigadora: Precisaste de ajuda, então e pediste ajuda a alguém?

AS: As professoras nunca podiam.

MM: Eu acho que a AS não fez porque ela já podia ter dificuldades em algumas coisas, então por isso é que só fez uma coisa.

Investigadora: Então e como é que podemos ultrapassar as dificuldades? Achas que quando temos dificuldades devemos ficar parados?

MM: Não, ela podia pedir ajuda.

Investigadora: Podia pedir ajuda. A quem?

MM: A ti, à professora, à BL. A quem estivesse cá.

Investigadora: Então, e aos colegas? Não podem pedir ajuda?

Turma: Sim!

HG: Sim, pode!

Investigadora: Ah é que a AS disse que nos pediu ajuda, mas devíamos estar todas ocupadas no momento e às tantas esquecemo-nos de quem já nos pediu ajuda... é que às vezes eu sinto que há um grande problema durante o TEA. Imaginem, eu estou a ajudar a CM e ao mesmo tempo vêm muitos meninos fazer-me perguntas e eu tenho muitas dificuldades em gerir isso porque eu quero ajudar todos, não é porque não quero ajudar. Eu quero ajudar todos vocês, só que com qualidade. Imaginem, eu estou a ajudar a CM e vem o MM, a LF, a FV aqui a falar comigo. Entretanto, eu e a CM já estamos distraídas e já nos perdemos na nossa tarefa. O que é que podemos fazer para resolver este problema?

CM: Vamos pedir à outra pessoa que não tenha ninguém para ajudar nem uma parceria.

Investigadora: Sim e podem pedir aos colegas. E como é que pedem aos colegas? É, ajuda-me. Vá.

SP: não

Investigadora: Então é como?

MM: Podes-me ajudar, por favor?

Investigadora: E se o colega não conseguir ajudar?

MR: É por favor, se faz favor!

Investigadora: E por exemplo, tu pedias ajuda ao DS e o DS dizia, agora não posso.

MR: Pedia a outra pessoa.

Investigadora: E se ninguém pudesse ajudar naquela altura?

MR: Perguntava a alguém que não estivesse a fazer nada

Investigadora: Mas se toda a gente estivesse ocupada?

MM: Íamos a outra sala e pedíamos noutra sala.

MG: Tentávamos fazer sozinhos.

Investigadora: Ah, diz lá, MG.

MG: Tentávamos fazer sozinhos.

Investigadora: Mas vocês estavam com muitas dificuldades, não estavam a conseguir, precisavam mesmo de ajuda.

MR: Passávamos à frente.

Investigadora: Ah, passar à frente. É verdade, quando ninguém nos pode ajudar podemos passar para outra tarefa. Olhem, além disso eu tenho outra sugestão. Se calhar podemos começar a escrever no quadro, começar a escrever “preciso de ajuda” e em vez de estarem ali à espera com o dedo no ar e para ser mais fácil para os professores perceberem quem está a precisar de ajuda assim que deixarem de estar em parceria. Por exemplo, imaginem o DA precisa de ajuda e em vez de ir interromper uma parceria, vai aqui e escreve aqui, o nome dele. E depois vem outro menino e escreve o nome dele. E depois, quando os professores estiverem disponíveis olham para o quadro e veem olha este menino está a precisar de ajuda e vão ao lugar. E a seguir eu venho ao quadro e quando já tiver ajudado o menino coloco um certo para saber que já foi ajudado. Mas enquanto os professores não vão, vão fazendo outras coisas. Não vão ficar à espera. Eu acho que é uma boa estratégia, o que é que vocês acham? Concordam?

MM: Concordo.

Turma: Sim!

Investigadora: Podemos deixar registado como um objetivo a cumprir para não nos esquecermos. Podemos deixar registado nas nossas regras de TEA, então o que é que vamos escrever?

DS: Quando precisarmos de ajuda escrevemos no quadro no “preciso de ajuda”.

Investigadora: Boa, pode ser.

RV: Também podemos escrever na ata.

Investigadora: Olha boa ideia RV, podem deixar registado na ata muito bem. Olhem, outra coisa, por exemplo LF hoje quando ajudaste a sofia registaste no teu PIT?

LF: Não

Investigadora: Não, pois, quando estamos a ajudar, também estamos a trabalhar e devemos deixar registado no PIT. Por exemplo, no outro dia um menino disse, não te posso ajudar porque depois não cumpro o meu PIT. Acham que isto é bom assim?

HG: Não!

Alguns alunos: Não!

Investigadora: Quando estamos a ajudar também estamos a cumprir o nosso PIT, devemos é deixar registado para se perceber.

A LF hoje esteve imenso temo a ajudar a sofia, onde é que a LF podia registar no PIT?

MM: Nas parcerias.

Investigadora: Exatamente, pronto. Olhem tenho uma sugestão que vos pode ajudar a gerir melhor o vosso tempo. Acham que colocar um temporizador no quadro vos podia ajudar a terem uma noção melhor do tempo e assim viam quanto tempo falta para terminar o TEA.

Alguns alunos: Sim!

Investigadora: Acham que vos ajudava um cronómetro? Quem é que acha que sim?

SP: Sim assim já sei se tenho tempo para fazer mais tarefas ou não

Investigadora: Boa é isso mesmo e só o SP é que concorda?

(alguns dedos no ar)

Investigadora: Então, olhem, podemos experimentar para a semana, pôr aqui o temporizador no quadro, durante o momento de TEA, para ver se vos ajuda. Podemos experimentar. Vou escrever ali nas nossas regras. Vocês não se podem esquecer, o cronómetro é para se lembrarem do tempo que têm e tentarem fazer mais do que uma coisa durante o TEA.

(Iniciou-se a leitura do diário de turma)

Semana de 13 a 17 de maio

Ao longo desta semana foram implementadas as estratégias discutidas no conselho passado como o temporizador e os nomes no quadro para pedir ajuda. Além disso, na terça-feira foi implementada outra estratégia com o propósito de melhorar o ambiente em TEA e o barulho frequente. A aplicação *Bouncy Balls* foi utilizada para medir e gerir os níveis de ruído na sala de aula. A aplicação mostra bolas coloridas que pulam mais alto à medida que o volume do som aumenta e, a certo ponto, produz um som. No caso do presente estudo o som escolhido foi “shh”, assim que este som era produzido foi dito aos alunos que significava que estes estavam a fazer muito barulho e tinham de falar mais baixo.

Nos primeiros dias, a aplicação gerou algumas distrações e comportamentos propositados para provocar sons na aplicação, nomeadamente a aluna MR que era uma aluna com dificuldades em concentrar-se forçava a tosse para fazer com que a aplicação reagisse. Ao ver que os colegas ao lado estavam a trabalhar e não dando muita importância ao seu comportamento, começou a deixar de o fazer.

Assim que começaram a ficar habituados à aplicação, o ruído em ambiente de TEA diminuiu consideravelmente.

Nesta semana a gestão de dúvidas dos alunos foi bastante facilitada. A confusão habitual de grande parte dos alunos com o dedo no ar a pedir ajuda ou a interromper parcerias não se verificou. Poucos foram os alunos que vinham ter com os professores a pedir ajuda e se assim fosse bastava dizer ou olhar para o quadro para os recordar da regra. Em alguns dias de TEA, os próprios alunos já vinham perguntar se podiam escrever o “preciso de ajuda” no quadro. Apesar disso, durante os TEA desta semana, o quadro era preenchido com muitos nomes e muitos dos alunos não avançam nas tarefas, ficando à espera do professor ou referindo mesmo “já coloquei o nome no quadro”.

Apesar de ter sido discutido em conselho, vários alunos continuaram sem ter a iniciativa de fazer questões aos colegas antes de colocar o nome no quadro.

Conselho dia 20 de maio

No dia 17 a escola fez greve e não se realizou o conselho habitual, pelo que na segunda-feira realizou-se o conselho e foram discutidos alguns assuntos sobre o TEA.

Investigadora: Quem é que se lembra das estratégias que nós arranjámos para o TEA na semana passada? Foram duas coisas, para melhorar o nosso TEA.

DS: Pôr o nome no quadro no “preciso de ajuda” e o temporizador.

MM: Não, e as bolinhas!

DS: E as bolinhas para controlar o barulho.

Investigadora: Então e o que é que acharam? Acham que ajudou?

Turma: Sim!

CG: Eu acho que ajudou muito!

Investigadora: Olhem eu também acho que ajudou, porque eu tive muito menos meninos a virem ter comigo a pedir ajuda e interromper parcerias, mas encontrei outro problema que foi muitos meninos vieram colocar o nome no quadro e depois foram para o lugar e ficaram assim, à espera do professor. Não é isso que têm de fazer, pois não?

Alguns alunos: Não!

Investigadora: Então, é colocar o nome e depois?

Alguns alunos: Passar à frente!

CM: Podemos ir para o lugar e fazer outro trabalho. Passar à frente fazer outro trabalho e até o professor ir lá.

Investigadora: Muito bem. E antes de colocar o nome no quadro acham que podemos fazer outra coisa antes de colocar lá o nome?

OS: Não.

MR: Sim! Perguntar ao colega.

Investigadora: Exato e se o colega não conseguir ajudar colocar então o nome no quadro.

CG: Porque às vezes pode ser uma dúvida rápida.

Investigadora: Exatamente, e não existe a necessidade de pedir ajuda ao professor. Boa então vamos tentar pedir ajuda ao colega do lado antes de colocar os nomes no quadro e se colocarmos lá o nome não vamos ficar à espera que venham ter connosco.

DS: Não, vamos fazer outra coisa.

Investigadora: Quem é que na semana passada se lembra de ter pedido ajuda a um colega?

MM: Não me lembro.

(menos de metade dos alunos com o dedo no ar)

LF: Houve um dia que eu ia colocar o nome no quadro, mas olhei para a quantidade enorme de nomes e pensei... ah não... e depois consegui fazer.

Investigadora: Conquistaste fazer sozinha?

LF: Sim.

Investigadora: Olha estão a ver? Afinal a dúvida da LF não era assim... não precisava mesmo do professor, bastou ler se calhar só mais uma vez. Muito bem. E esta semana houve meninos que fizeram apenas uma coisa por dia no TEA e não acabaram os obrigatórios. Vocês agora têm aqui o temporizador que vos diz quanto tempo sobra para o TEA acabar, têm de começar a olhar para aqui e tentar avançar no trabalho. Além disso, quem tem dificuldade em gerir o tempo deve começar pelas atividades obrigatórias e depois qual é o ideal do TEA. Além de fazer os obrigatórios trabalhar nas vossas dificuldades. CG para trabalhar as dificuldades basta colocar aqui por exemplo “cálculo mental”?

CG: Não.

Investigadora: Não, então? O BS por exemplo tinha dificuldades no cálculo mental e escrevia aqui em cima e depois tinha de fazer o quê?

CG: Fazer atividades de cálculo mental

Investigadora: Pois, este espaço aqui em cima ajuda-vos a identificar as vossas dificuldades e depois têm de propor atividades que trabalhem as vossas dificuldades, não é só para colocar e já está pronto identifiquei a minha dificuldade. Não. Têm de fazer atividades que as trabalhem. Está bem?

Turma: Sim!

(leitura dos comentários no PIT e dos exercícios onde erraram)

Semana de 20 a 24 de maio

Nesta semana os alunos começaram a ser mais autónomos na estratégia de colocar o nome no quadro, colocando vistos ou riscando o nome, autonomamente, assim que tinham sido ajudados. Mais uma vez, através desta estratégia, a gestão de dúvidas dos alunos foi bastante facilitada.

Até quarta-feira ainda haviam muitos nomes no quadro e muitas das dúvidas dos alunos continuavam a ser por atenção, revelando-se muito simples como “não estou a perceber este exercício” e bastava pedir

para lerem outra vez para perceberem. Muitos dos alunos continuavam sem questionar aos colegas antes de colocar o nome no quadro, pelo que quando ia aos lugares comecei a perguntar se já tinham perguntado a um colega, antes de colocar o nome no quadro. No caso de não terem perguntado dizia para perguntarem e, por vezes, a ajuda de um professor já não era necessária.

A partir de quinta-feira começaram a haver menos nomes no quadro e os alunos avançavam nas tarefas, não ficando à espera do professor, nomeadamente o aluno DS, quando lhe ia prestar auxílio, pediu para esperar um bocadinho, pois, tinham avançado no trabalho e queria acabá-lo.

Nesta semana, com a ajuda da aplicação de controlo do ruído, manteve-se um ambiente calmo propício para a concentração dos alunos na realização das suas tarefas. Nomeadamente os alunos HG e AS, que eram alunos que apresentavam muita distração e realizavam poucos trabalhos durante o TEA, tiveram uma evolução no seu trabalho realizando mais atividades do que o habitual, conseguindo estar mais concentrados. A aluna AS no dia 23, quinta-feira, mostrou alegria e satisfação em ter conseguido realizar 2 atividades e metade de uma, dizendo: “Maria consegui fazer dois e uma metade” ao que respondi que estava muito feliz com o seu progresso. Na quarta-feira, a 10 minutos de acabar o TEA o aluno HG estava preocupado que não ia conseguir fazer mais nada. Fi-lo ver que ainda conseguia fazer, pelo menos, metade de uma tarefa, pelo que começou e quando acabou o TEA conseguiu fazer mais de metade. Fiz questão de dizer que fez bem em não ter desistido, pois, o seu empenho recompensou, ao que respondeu com um abraço.

Vários alunos identificaram as suas dificuldades no PIT, mas nem todos as conseguiram trabalhar.

No dia 24, sexta-feira, ainda faltavam 30 minutos para acabar o TEA e não se escreveram mais nomes no quadro.

Conselho dia 24 de maio

Conforme habitual, o conselho inicia-se com a disposição das mesas em “U” e o secretário e o presidente sentados numa mesa à parte no centro da sala. Os PIT são distribuídos e são escolhidos alguns alunos pelo presidente para avaliar o mesmo.

Ao longo do conselho as tomadas de vez para falar são geridas pelo presidente.

Presidente: CM podes avaliar o teu PIT?

CM: Correu bem.

Presidente: Fizeste os obrigatórios?

CM: Sim.

MM: CM fizeste quantas coisas?

CM: 9.

MM: Boa fizeste muitas coisas, parabéns!

Investigadora: Muito bem CM, conseguiste trabalhar melhor do que a semana passada. Porque é que achas que isso aconteceu?

CM: Porque eu estive mais concentrada eu acho que o barulho ajudou.

Investigadora: O que é que queres dizer com isso CM, houve menos barulho?

CM: Sim acho que as bolinhas ajudaram.

Investigadora: Ah boa ainda bem!

CG: Eu também gosto das bolinhas.

Presidente: SA como é que correu o teu PIT?

SA: Bem.

Presidente: Porquê?

SA: Fiz 5 coisas

MM: Fizeste todos os obrigatórios?

RV: Acho que pelo que nós tínhamos combinado ele só fez uma coisa por TEA e nós tínhamos combinado fazer pelo menos duas coisas.

Investigadora: Eu tenho só uma coisa a dizer relativamente ao SA e ao comentário do RV. Nós temos que ver também uma coisa importante, é que...Há meninos que fazem... SA, quantas coisas é que tu costumavas fazer antes? Assim, no início. Quatro, três, não era? E esta semana ele conseguiu fazer cinco coisas, que dá, é verdade, uma média de uma coisa por dia, o que é muito bom para o SA. E comparativamente com o que ele fazia e as evoluções que ele teve, foi muito bom. Cada menino é um menino diferente. Porque todos nós temos ritmos diferentes. Todos nós somos diferentes. Portanto o que é podemos fazer para melhorar? A CM agora fez 9 coisas, se para a semana fizer só 5 está a melhorar?

RV: Não, tem de continuar a fazer 9

Investigadora: Pois tem de tentar continuar o bom trabalho ou então tentar fazer mais para conseguir evoluir.

FV: Pois porque 9 ela já sabe que faz.

Investigadora: Exatamente. Depende do trabalho anterior. Se um menino que fez 40, agora fez 40, mas costuma fazer 50, piorou. Ou o menino que fez 40, se antes fazia só 20, está ótimo. Depende. Nós não podemos só analisar as coisas pelo número de coisas que fazemos. Por isso é que o PIT aparece duas coisas importantes. No PIT aparece quais são as nossas dificuldades. Que é a primeira coisa do PIT. E que é aquilo que vocês menos leem. É uma das coisas mais importantes do PIT. Uma pessoa que fez 5 coisas e trabalhou as dificuldades ótimo, uma pessoa que fez 30 e só fez o que gosta...

DS: Nada ótimo.

Investigadora: Não é nada ótimo. Também não é muito mau. Trabalhou. Trabalhou, mas não trabalhou, foi insuficiente. Certo? Onde precisava.

Turma: Sim!

Investigadora: Também estou muito feliz com o trabalho do HG esta semana, esteve muito mais concentrado, conseguiu fazer trabalhos que tinha em atraso, aceitou a minha ajuda para o ajudar a organizar melhor o PIT e conseguiu estar mais concentrado. Agora é continuar assim HG. A AS também já conseguiu fazer mais coisas e estava mais empenhada a fazer os trabalhos. Olhem, este tempo, como é que este tempo se chama?

Turma: Tempo de estudo autónomo.

Investigadora: E porque é que se chama tempo de estudo autónomo?

MM: Não sei.

SP: O que é que significa autónomo?

Investigadora: O que é que significa autónomo? Quem é que sabe? Se calhar é uma pergunta importante RV.

RV: Por exemplo, eu ando autonomamente. Eu ando sem precisar de ajuda.

Investigadora: Sem precisar de ajuda. Não é só isso, aqui no TEA, às vezes, se eu precisar ali um bocadinho de ajuda, olhem, atenção, se eu precisar um bocadinho de ajuda e perguntar assim, DS como é que se lê esta palavra? E o DS responde, como é que se lê aquela palavra. O colega ao perguntar a outro colega ao lado dele está a ser autónomo porque não precisou de perguntar a um professor e foi uma dúvida simples. Não quer dizer que precisar de um bocadinho de ajuda não esteja a ser autónomo. Mas é para isso que este tempo nos está a treinar.

LF: Para estudarmos sozinhos

Investigadora: Boa LF para nos ajudar a ser cada vez mais autónomos no nosso trabalho e não só... Eu já reparei que às vezes vocês vão pôr ali o vosso nome e nós professoras chegamos ao vosso lugar e são dúvidas simples como “não estou a perceber este exercício”, “o que é para fazer aqui”, “eu não percebo o que isto quer dizer”. Nós já tínhamos falado sobre isto, o que é que podem fazer quando são dúvidas simples?

MR: Não vale a pena por o nome no quadro.

Investigadora: Pois e podem fazer o quê?

MM: Perguntar ao colega.

Investigadora: Pois, vocês têm sempre um colega ao vosso lado a quem podem perguntar e assim ficam mais autónomos, vão treinado a vossa autonomia. Às vezes podem perguntar, “olha, tu percebeste o que é que é para fazer aqui?”. Às vezes, basta tirar a dúvida com o colega do lado. E antes de perguntar também devem ler bem as perguntas que às vezes basta dizer para lerem a pergunta outra vez que vocês dizem logo “ahhhh”.

Às vezes vocês se fazem uma coisa vão pôr o nome, fazem outra coisa, vão pôr o nome. Estão sempre a precisar de ajuda. Não estão a ser autónomos. Percebem?

Alguns alunos: Sim!

DS: Pois eu no outro dia fui pôr o nome no quadro e quando tu chegaste ao meu lugar eu disse ah já não é preciso porque já tinha percebido, mas esqueci-me de apagar o nome.

Investigadora: Pois foi.

CG: Ah isso aconteceu-me que eu fui pôr o nome e depois apaguei porque a LF ajudou-me.

Investigadora: Olha isso é muito bom, devem aproveitar bem as ajudas dos colegas.

Presidente: FV como correu o teu PIT?

FV: Fiz 11 coisas e trabalhei a minha dificuldade.

Investigadora: Qual era a tua dificuldade FV?

FV: Contas de vezes.

Investigadora: Muito bem!

MM: Fizeste os obrigatórios?

FV: Sim.

Presidente: Cumpriste com as regras do TEA?

FV: Sim

Presidente: CG podes avaliar o teu PIT.

CG: Correu mais ou menos porque só fiz seis coisas e não acabei os obrigatórios, mas trabalhei nas dificuldades.

Investigadora: CG, quais é que eram as tuas dificuldades? O que é que identificaste como dificuldades?

CG: Contas de vezes e rever a ficha 22

Investigadora: Conseguiu superar as dificuldades? Conseguiu trabalhar essa dificuldade?

CG: Sim fiz uma parceria contigo.

Investigadora: Pois foi e eu gostei muito da nossa parceria, trabalhaste muito bem!

Meninos, há uns dias decidimos ter mais duas estratégias importantes. Achámos que havia muito barulho no tempo de estudo autónomo. Com barulho não conseguimos aprender e trabalhar bem. E então decidimos pôr um programa para ajudar a controlar o barulho. Pronto, e eu queria saber o que é que vocês estão a achar dessas estratégias que nós arranjámos. Acham que está a ajudar? Acham que não?

Turma: Sim!

Investigadora: Acham que sim? Dedos no ar. Acham que podemos melhorar alguma coisa? AS.

AS: Eu acho que foi bom as bolinhas e o tempo ajudou para ver quanto tempo falta para acabar o TEA.

Investigadora: É mais fácil para ti ter ali o tempo?

AS: Sim.

Investigadora: Muito bem. MM o que é que estás a achar?

MM: Bom, porque agora nós conseguimos trabalhar quase em silêncio e às vezes eu falo e a CG fala e as bolinhas avisam.

Investigadora: Boa, e olhem, quem é que no TEA de vez em quando olha para o tempo que falta?

(mais de metade dos alunos com o dedo no ar)

Investigadora: A sério? E quem é que as vezes se esquece que está ali o tempo a passar?

HG: Eu às vezes esqueço-me.

OS: Eu também.

Investigadora: Pois às vezes esquecem-se. É uma boa estratégia para quem se perde no tempo e de vez em quando olharem ali para os números, os números estão sempre a descer. Quanto mais perto do zero, o que é que significa estar mais perto do zero?

HG: Significa menos tempo

Investigadora: Menos tempo temos, se olharmos para o temporizador ajuda a ter uma noção melhor do tempo. O que é que vocês? Acham que foi uma boa estratégia?

Turma: Sim.

Investigadora: Quem é que já mudou de atividade ou já tentou se despachar mais porque olhou para o tempo e viu que o tempo estava a descer?

(Vários alunos colocam o dedo no ar)

Investigadora: Pronto ainda bem, então e aqui esta estratégia de colocar os nomes no quadro?

Turma: Sim!

MM: Ótimo!

MR: Fixe!

Investigadora: FV achas que ajuda?

FV: Sim.

Investigadora: Ajuda a quê?

FV: Para quem precisa de ajuda não estar sempre a pedir quando estiverem em parcerias.

Investigadora: Assim não incomoda as parcerias muito bem, eu também estou a gostar tenho muito menos meninos a virem ter comigo ao mesmo tempo e consigo ajudar-vos mais facilmente e melhor.

RV: Acho que há pessoas que continuam a interromper parcerias.

Investigadora: Pois também não podemos ter resultados assim logo, isto agora já está bastante melhor do que estava e agora vamos melhorando com o tempo. Mas não achas que está a melhorar nada?

RV: Ah eu acho que está melhor sim.

Investigadora: Ah pronto ainda bem! E o barulho achas que está a melhorar RV?

RV: Sim, mas aquele barulho irrita um pouco.

Investigadora: Irrita? Qual irrita mais o do apito ou o barulho do “shh”?

RV: O apito.

MM: A mim irrita porque está sempre “Sh Sh Sh...”

Investigadora: Pois sabem o que isso significa?

DV: Que estamos a fazer muito barulho.

Investigadora: Pois têm de tentar falar um bocadinho mais baixinho se calhar, mas nós também vamos baixar a sensibilidade para ver como funciona. Podemos ir gerindo o que acham?

MR: Pode ser.

Turma: Sim!

Investigadora: CG queres falar?

CG: Os nomes do quadro acho que está a correr muito bem porque podemos colocar os nomes no quadro em vez de estar sempre a fazer assim (faz o gesto de tocar no ombro do colega) aos professores e a dizer “preciso de ajuda, preciso de ajuda...” em vez de estarmos a fazer isso escrevemos o nome no quadro e aí os professores vão ver e depois podem ajudar as outras pessoas.

Investigadora: Pois é muito melhor também concordo.

AS: Mas também não podemos colocar os nomes no quadro e sentar sem fazer nada.

Investigadora: Ah muito importante!

HG: Mas já tínhamos dito isso.

Investigadora: Pois, mas a AS está a recordar muito bem e antes de colocar o nome no quadro devemos ver com o colega se consegue esclarecer a dúvida, lembram-se?

Turma: Sim!

DF: Eu acho que está a resultar, mas eu às vezes não quero a ajuda do MM.

Investigadora: Pois.

MM: Não é as vezes, o DF vai sempre colocar o nome no quadro e nunca me pergunta nada.

Investigadora: Pois temos de aproveitar termos colegas ao nosso lado que nos podem ajudar não achas DF?

DF: Sim.

Investigadora: Pronto, olhem, queria só dizer que eu gostei muito das estratégias que alguns meninos utilizaram para ajudar os colegas naquela atividade de português que nós fizemos. E acho que podiam usar isso para o TEA. Tu também, MM, quando ajudaste o DF, na atividade de português, gostei muito da forma como tu ajudaste, e o DS também ajudou muito bem a MR. O HG eu percebi que ele ia tentar

ajudar a AS, mas estava ali com alguns problemas. Mas acho que podiam utilizar essas estratégias que utilizaram, para o TEA. Como é que podemos ajudar um colega? É dizer respostas?

DS: Explicar.

LF: Fazendo perguntas.

Investigadora: Fazendo perguntas, mais...AS?

AS: Explicar.

Investigadora: Pois, não é dar respostas porque dar respostas não estamos a ajudar o colega, pois não? E às vezes, mais importante, olhem meninos, mais importante do que saber um conteúdo é saber explicá-lo. Porque se nós não soubermos explicar, não nos serve de muito, pois não?

MR: Pois.

Investigadora: Portanto, o explicar também é muito importante.

LF: Se nós dissermos logo a resposta aos nossos colegas, eles irão estar sempre a perguntar a mesma coisa, porque se dissermos, explicarmos como deve ser, eles podem usar essa estratégia para outras coisas.

Investigadora: Exatamente, muito bem LF!

(inicia-se a leitura do diário)

Semana de 27 a 31 de maio

Nesta semana houve poucos TEA, pois, este momento foi substituído por atividades da escola e visitas de estudo, pelo que se realizou um PIT de duas semanas.

A gestão de dúvidas dos alunos continuou a ser bastante facilitada com a estratégia de colocar o nome no quadro. O ruído, durante a semana, também se manteve maioritariamente adequado com a ajuda da aplicação, à exceção de quarta-feira em que se teve de fazer vários pedidos para falar mais baixo a um grupo que estava a treinar para a apresentação de um projeto, acabando por desconcentrar o grupo de alunos que estava mais perto. Os pedidos não foram enquanto treinavam em si, mas sim na gestão de conflitos entre o grupo em que a aluna MM levantava várias vezes a voz.

Na segunda-feira, o HG teve a iniciativa de pedir ajuda para melhorar o seu trabalho referindo “não sei por onde começar”, pois, queria melhorar, mas não sabia como. Apoiei o aluno, ajudando-o a organizar o seu trabalho e fazê-lo perceber o que era importante fazer consoante as suas dificuldades.

Nesta semana houve muito menos nomes no quadro e foi observável vários alunos a ajudarem-se mutuamente. Exemplificando a aluna MG tinha uma parceria marcada para trabalhar matemática que não pôde ser realizada devido a um atraso nas parcerias e a mesma pediu ajuda à aluna LF que acabou por ajudá-la a realizar uma ficha de matemática.

Durante esta semana os alunos continuaram a, autonomamente, apagar os nomes quando se apercebem que já não precisam de ajuda ou quando já foram ajudados.

Nesta semana, à segunda-feira vários alunos identificam as suas dificuldades.

Conselho dia 31 de maio

Nesta semana os dias de TEA foram reduzidos devido à troca destes momentos por atividades da escola, realizando-se um PIT de duas semanas. Assim, neste conselho não se avaliou o PIT porque ainda não tinha acabado, mas fez-se um balanço do trabalho, ou seja, como este estava a correr.

Investigadora: Aqui agora a ideia é, como ainda não estamos no final do PIT, estamos a meio é só para ver como é que está a correr. Se está a correr bem, se acham que estão um pouco atrasados, se acham que estão adiantados, se acham que estão a trabalhar bem ou se tiveram algumas dificuldades, também é uma coisa boa para refletirmos. Sabem que ainda há meninos a colocar o nome ali no quadro que não precisam de ajudam, precisam de apoio moral. Sabem o que quer dizer apoio moral?

HG: Não.

MM: Sim, ficar lá ao lado.

Investigadora: Exato é mesmo isso, é chegar lá e dizer vá, tu consegues. É, ler a pergunta. E não se podem esquecer, vocês esquecem-se muitas vezes, que têm um colega do lado, que podem pedir ajuda. Mesmo para ler. Por exemplo, olha, não estou a conseguir ler esta pergunta. Ou não estou a perceber esta pergunta. O colega não vai ler a pergunta e dizer, olha, faz assim, não. É tentar também ajudá-lo a entender.

Perceberam? Portanto, eu acho que vocês...olhem acho que devia ficar escrito em ata.

DS: O quê? O quê? O quê? O quê?

Investigadora: Então o quê DS?

DS: Não devemos escrever o nome no quadro só porque temos apoio moral, quando queremos apoio moral.

Investigadora: Boa e antes de colocar perguntar a um colega. Pode ser antes de colocarmos o nome, devemos esgotar algumas hipóteses, ou seja, devemos perguntar ao nosso colega, à nossa colega.

RV: Isso ficou escrito na semana passada!

MM: Pois ficou.

RV: Ficou sim.

Investigadora: Por acaso eu acho que também ficou, vejam lá.

RV: Não, não ficou não afinal não tenho.

Investigadora: Não está, pronto, mas de qualquer das maneiras já falámos muito sobre isso por isso é que achava que tínhamos deixado registado.

RV: Pois...

Investigadora: Por isso acho que podíamos deixar registado. Mesmo assim acho que já há muito menos meninos a colocar o nome no quadro, o que é bom sinal, já estão a conseguir ser mais autónomos. Mas aqueles que põem às vezes é mesmo só para ter ali um apoio...

Secretário: É para escrever o quê?

Investigadora: Então era como, como é que tinhas escrito DS?

DS: Eu escrevi que não devemos colocar o nome só para ter apoio moral.

Investigadora: Boa podemos acrescentar que antes de colocar o nome no quadro devemos perguntar a um colega.

Presidente: CG tens andado a trabalhar as tuas dificuldades?

CG: Sim.

Investigadora: Ah eu tenho uma pergunta, aquela primeira parte do PIT todos se lembraram de preencher?

Alguns alunos: Sim!

DS: Eu eu!

LF: Sim.

MM: Não lembro. Deixa ver, ah sim.

Investigadora: Boa isso é muito importante para depois vos ajudar a trabalhar nas dificuldades.

MM: Eu já consegui acabar todos os obrigatórios!

Investigadora: A sério? Quem é que já fez os obrigatórios?

(um pouco mais de metade dos alunos colocou o dedo no ar)

Investigadora: E quem é que estava quase a acabar?

(quase toda a restante parte dos alunos coloca o dedo no ar)

Investigadora: E há alguém que não tenha conseguido fazer nenhum... ou que falte muito para acabar?

(nenhum aluno coloca o dedo no ar)

(inicia-se a leitura da ata da semana passada)

ANEXO I.
Grelhas de avaliação do
desempenho em TEA

| | " | | " |

Semana 2

CRITÉRIOS	Respeita o trabalho dos colegas	Realiza as tarefas de forma autónoma	É empenhado durante o TEA	Seleciona tarefas de acordo com as suas dificuldades	Total (12)	Percentagem (100%)
AS	2	2	1	1	6	50,0
BC	1	2	1	1	5	41,7
CG	3	2	1	2	8	66,7
CM	3	1	3	2	9	75,0
DF	2	1	1	1	5	41,7
DS	3	2	1	2	8	66,7
DA	1	1	1	1	4	33,3
FV	2	2	3	1	8	66,7
HG	2	1	1	1	5	41,7
LF	3	2	3	3	11	91,7
LS	1	1	2	1	5	41,7
MG	3	2	3	3	11	91,7
MR	1	1	1	1	4	33,3
MM	2	2	1	2	7	58,3
					0	0,0
MM	2	2	1	1	6	50,0
OS	2	2	3	2	9	75,0
RV	3	3	3	3	12	100,0
SA	3	1	1	1	6	50,0
SP	3	3	3	2	11	91,7
SD	2	3	2	1	8	66,7
SB	3	2	1	2	8	66,7
Total (63)	47	38	37	34		
Percentagem (100%)	74,60	60,32	58,73	53,97		

Semana 4

CRITÉRIOS	Respeita o trabalho dos colegas	Realiza as tarefas de forma autónoma	É empenhado durante o TEA	Seleciona tarefas de acordo com as suas dificuldades	Total (12)	Percentagem (100%)
AS	3	2	3	2	10	83,3
BC	3	2	3	3	11	91,7
CG	3	3	3	3	12	100,0
CM	3	3	3	3	12	100,0
DF	1	1	1	1	4	33,3
DS	3	3	3	3	12	100,0
DA	1	1	1	1	4	33,3
FV	3	3	3	3	12	100,0
HG	3	2	3	3	11	91,7
LF	3	3	3	3	12	100,0
LS	3	2	2	1	8	66,7
MG	3	3	3	3	12	100,0
MR	2	3	2	1	8	66,7
MM	3	3	3	3	12	100,0
					0	0,0
MM	3	3	3	3	12	100,0
OS	3	2	3	3	11	91,7
RV	3	3	3	3	12	100,0
SA	2	1	2	1	6	50,0
SP	3	2	3	1	9	75,0
SD	3	3	2	2	10	83,3
SB	3	2	3	3	11	91,7
Total (63)	57	50	55	49		
Percentagem (100%)	90,48	79,37	87,30	77,78		

Critérios para avaliação do desempenho em TEA		
1. Respeita o trabalho dos colegas	1	Desconcentra os colegas e brinca na sala;
	2	Interrompe os colegas e a professora quando estão em parcerias;
	3	Coloca o nome no quadro e continua a trabalhar enquanto espera;
2. Realiza as tarefas de forma autónoma	1	Quando tem dúvidas pede ajuda à professora e não tenta realizar o resto da tarefa sozinho;
	2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora e tenta realizar a tarefa sozinho;
	3	Quando tem dúvidas, consulta um colega que já realizou a tarefa;
3. É empenhado durante o TEA	1	Não termina as tarefas obrigatórias e as que se propôs a realizar;
	2	Realiza apenas as tarefas obrigatórias;
	3	Além das tarefas obrigatórias realiza as tarefas a que se propôs realizar;
4. Seleciona tarefas de acordo com as suas dificuldades	1	Não identifica as suas dificuldades;
	2	Identifica as dificuldades, mas escolhe tarefas pouco adequadas às suas dificuldades;
	3	Escolhe tarefas adequadas às suas dificuldades.

ANEXO J.
Questionário

| | " | | " |

Questionário sobre o TEA

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *

2. 1. Que atividades **mais gostas** de realizar em **Português**? (podes assinalar * mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ler
- Escrever um Texto
- Ficheiro de Escrita
- Ficheiro de Histórias
- Ficheiro de Gramática
- Ficheiro de Leitura
- Ficheiro de Ortografia
- Ficheiro de Textos
- Ficheiro de Leitura Funcional
- Ditado a pares
- Jogo de nomes
- Jogo dos adjetivos

3. 2. Que atividades **mais gostas** de realizar em **Matemática**? (podes assinalar * mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ficheiro de Matemática
- Ficheiro de Problemas
- Ficheiro de Números
- Ficheiro de Cálculos
- Ficheiro de Cálculo Mental
- Jogos Matemáticos

4. 3. Qual a área curricular que tens mais dificuldades? *

Marcar apenas uma oval.

- Português
 Matemática
 As duas
 Nenhuma

5. 4. Que atividades sentes que tens mais dificuldades em Português? *
- (podes assinalar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ler
 Escrever um Texto
 Ficheiro de Escrita
 Ficheiro de Histórias
 Ficheiro de Gramática
 Ficheiro de Leitura
 Ficheiro de Ortografia
 Ficheiro de Textos
 Ficheiro de Leitura Funcional
 Ditado a pares
 Jogo de nomes
 Jogo dos adjetivos

6. 5. Que atividades sentes que tens mais dificuldades em Matemática? *
- (podes assinalar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ficheiro de Matemática
 Ficheiro de Problemas
 Ficheiro de Números
 Ficheiro de Cálculos
 Ficheiro de Cálculo Mental
 Jogos Matemáticos

7. 6. No TEA, achas que fazes mais atividades das que gostas ou das que precisas de trabalhar mais? *

Marcar apenas uma oval.

- Faço mais atividades das que gosto
- Faço mais atividades das que preciso de trabalhar

8. 6.1. Porquê? *

ANEXO K.
Análise de conteúdo às
notas de campo

| | " | | " |

Semana 2 - 13 a 17 de maio

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Referência
Respeita o trabalho dos colegas	Respeita	(...) o ruído em ambiente de TEA diminuiu consideravelmente.	1
	Não respeita	Nos primeiros dias, a aplicação gerou algumas distrações e comportamentos propositados para provocar sons na aplicação (...)	1
Realiza as tarefas de forma autónoma	Realiza	A confusão habitual de grande parte dos alunos com o dedo no ar a pedir ajuda ou a interromper parcerias não se verificou. Poucos foram os alunos que vinham ter com os professores a pedir ajuda e se assim fosse bastava dizer ou olhar para o quadro para os recordar da regra.	2
	Não realiza	(...) o quadro era preenchido com muitos nomes e muitos dos alunos não avançam nas tarefas, ficando à espera do professor ou referindo mesmo “já coloquei o nome no quadro”. (...) vários alunos continuaram sem ter a iniciativa de fazer questões aos colegas antes de colocar o nome no quadro.	2

Semana 3 - 20 a 24 de maio

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Referência
Respeita o trabalho dos colegas	Respeita	(...) com a ajuda da aplicação de controlo do ruído, manteve-se um ambiente calmo propício para a concentração dos alunos na realização das suas tarefas.	1
	Não respeita		0

Realiza as tarefas de forma autónoma	Realiza	<p>A partir de quinta-feira começaram a haver menos nomes no quadro e os alunos avançavam nas tarefas, não ficando à espera do professor (...)</p> <p>(...) o aluno DS, quando lhe ia prestar auxílio, pediu para esperar um bocadinho, pois, tinham avançado no trabalho e queria acabá-lo.</p>	2
	Não realiza	<p>Até quarta-feira ainda haviam muitos nomes no quadro e muitas das dúvidas dos alunos continuavam a ser por atenção, revelando-se muito simples como “não estou a perceber este exercício” e bastava pedir para lerem outra vez para perceberem.</p> <p>Muitos dos alunos continuavam sem questionar aos colegas antes de colocar o nome no quadro</p>	2
É empenhado durante o TEA		<p>(...) os alunos HG e AS, que eram alunos que apresentavam muita distração e realizavam poucos trabalhos durante o TEA, tiveram uma evolução no seu trabalho realizando mais atividades do que o habitual, conseguindo estar mais concentrados.</p> <p>A aluna AS no dia 23, quinta-feira, mostrou alegria e satisfação em ter conseguido realizar 2 atividades e metade de uma</p> <p>Na quarta-feira, a 10 minutos de acabar o TEA o aluno HG estava preocupado que não ia conseguir fazer mais nada. Fi-lo ver que ainda conseguia fazer, pelo menos, metade de uma tarefa, pelo que começou e quando acabou o TEA conseguiu fazer mais de metade.</p>	3

Seleciona tarefas de acordo com as suas dificuldades		Vários alunos identificaram as suas dificuldades no PIT (...)	1
--	--	---	---

Semana 4 – 27 a 31 de maio

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidades de Referência
Respeita o trabalho dos colegas	Respeita	O ruído, durante a semana, também se manteve maioritariamente adequado com a ajuda da aplicação (...)	1
	Não respeita	(...) quarta-feira em que se teve de fazer vários pedidos para falar mais baixo a um grupo que estava a treinar para a apresentação de um projeto, acabando por desconcentrar o grupo de alunos que estava mais perto.	1
Realiza as tarefas de forma autónoma	Realiza	Nesta semana houve muito menos nomes no quadro e foi observável vários alunos a ajudarem-se mutuamente. (...) a aluna MG tinha uma parceria marcada para trabalhar matemática que não pôde ser realizada devido a um atraso nas parcerias e a mesma pediu ajuda à aluna LF que acabou por ajudá-la a realizar uma ficha de matemática.	2
	Não realiza		0
É empenhado durante o TEA		Na segunda-feira, o HG teve a iniciativa de pedir ajuda para melhorar o seu trabalho referindo “não sei por onde começar”, pois, queria melhorar, mas não sabia como.	1
Seleciona tarefas de acordo com as suas dificuldades		à segunda-feira vários alunos identificam as suas dificuldades.	1

ANEXO L.
Agenda
Semanal

| | " | | " |

Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Plano semanal nº ___

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:15	Conselho de Cooperação - Leitura dos comentários do PIT - Tarefas (avaliação e distribuição) Apoios/parcerias	Tarefas, plano do dia e AP	Tarefas, plano do dia e AP	Tarefas, plano do dia e AP	Tarefas, plano do dia e AP
9:30		Momento de CM	Momento de CM	Momento de CM	Momento de CM
9:45		Matemática Resolução de problemas	Educação Física	Português sistematização	Matemática Sistematização
10:45					
11:15	Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	Português Trabalho de Texto	Português Trabalho de Texto	Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	Tempo de Estudo Autónomo (TEA)
12:15					
A	L	M	O	Ç	O
13:30	(CAA) Matemática Cálculo mental	Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	(CAA) Tempo de Estudo Autónomo (TEA)	Matemática Resolução de problemas	Português Livros e Leitura
14:30	Estudo Do Meio Comunicação de projetos				
14:30	Artes Perf.	Estudo Do Meio Trabalho por projetos	Estudo Do Meio Trabalho por projetos	AFD	Conselho de Cooperação - Avaliação da Semana - Avaliação do PIT - Leitura do Diário de Turma
15:30					
15:45	Exp. Artísticas	AFD	Artes Perf.	Matemática	Artes Perf.
16:45					

ANEXO M.
Modelo do PIT

| | " | | | |

Plano Individual de Trabalho n.º 19

Data: de 22/04/2024 a 03/05/2024

Nesta semana o que preciso de trabalhar?

O que penso fazer?	P	O que fiz?	T
Português	Ler _____		
	Escrever um texto		
	Fazer revisão de um texto		
	Ficheiro de Escrita (FE)		
	Ficheiro de Histórias (FH)		
	Ficheiro de Gramática (FG)		
	Ficheiro de Leitura (FL)	1	
	Ficheiro de Ortografia (FO)		
	Ficheiro de Textos		
	Ficheiro de leitura funcional	1	
	Ditado a pares		
	Jogo de nomes		
	Jogo de adjetivos		
Matemática	Ficheiro de Matemática (FM)		
	Ficheiro de Problemas (FP)		
	Ficheiro de Números (FN)		
	Ficheiro de cálculos		
	Ficheiro de cálculo mental	1	
	Ficha de trabalho	1	
Outros	Ler os apontamentos		
	Terminar trabalhos		
	Conquistar descritores	1	
	Preparar apres. do Projeto		
Total de previstas		Total de atividades	

Parcerias			
Com quem?	Quando?	O quê?	avaliação

Descritores a conquistar nesta semana	
matemática	
português	

Total de atividades na semana anterior

Legenda: Fiz sozinho Fiz a pares. Fiz com um adulto.

Apresentação de produções:

	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	total
Apresentação					
Comentários					
Avaliação da semana					

Trabalho por Projetos

Projeto em Estudo	O que fizemos	Avaliação (como trabalhei)

Avaliação da Semana:

	sim	não		sim	não
Escrevi sempre a data e o plano do dia.			Acabei os trabalhos propostos.		
Particpei nos momentos coletivos de matemática.			Cumprí as regras da sala de aula.		
Particpei no trabalho de texto.			Escrevi no Diário de turma.		
Nesta semana fiz ____ textos					
A minha tarefa é _____ cumprí bem <input type="checkbox"/> posso melhorar <input type="checkbox"/>					

Autoavaliação:

Trabalhei bem Posso trabalhar melhor Não trabalhei bem

Porque _____

Comentário da professora	para semana preciso de ...	Comentário do colega
		Comentário da família

Coloca cola aqui

ANEXO N.
Exemplo de
registro de
parcerias

| | " | | " |

Parcerias de 8 a 12 de abril

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
[Redacted]	Ler - [Redacted]	Rever história no canva [Redacted]	Rever ficha de ca [Redacted] Sa [Redacted]	Rever ficha de calculo [Redacted]	[Redacted] rever (história)
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]			Treinar leitura com [Redacted]	Ler com a [Redacted]	
[Redacted]					
[Redacted]					
Colegas	Escrever texto com [Redacted]	Fazer história [Redacted]	Acabar história [Redacted] a	Acabar uma [Redacted]	Escrever histeria [Redacted]
	Escrever texto [Redacted]				