

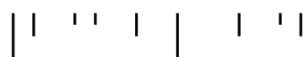


# OS TRABALHOS PARA CASA (TPC) NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Inês Sofia Cardoso Breda

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 Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



# OS TRABALHOS PARA CASA (TPC) NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Inês Sofia Cardoso Breda

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 Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Adriana Cardoso

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer aos meus pais, às minhas irmãs e ao meu cunhado por todo o apoio e motivação que me deram ao longo de todos estes anos. Vocês são as pessoas mais importantes da minha vida!

Às minhas amigas, em especial à Andreia, à Gisela e à Susana, por terem estado presentes nos momentos bons e menos bons que caracterizaram esta caminhada.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação na ESELx, em particular, à minha orientadora, Prof. Doutora Adriana Cardoso, que me ajudou na realização deste relatório, e ao Prof. Doutor Alfredo Dias, que sempre se mostrou disponível para me auxiliar em todos os momentos.

A todas as crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar durante estes anos e que me ensinaram (e ensinam) coisas maravilhosas!

**A todos vós muito obrigada!**

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O relatório encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se uma análise crítica e reflexiva do período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvido nos contextos do 1.º e do 2.º CEB. Na segunda parte, apresenta-se um estudo sobre o tema “Os Trabalhos Para Casa (TPC) no Ensino Remoto de Emergência”. Este estudo tem como objetivo geral contribuir para a investigação sobre o processo de realização de TPC no contexto de ensino remoto de emergência. Complementarmente, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar o processo de realização de TPC dos alunos; (ii) analisar a perceção dos alunos sobre os TPC; (iii) aplicar um programa de intervenção centrado no uso de tecnologias digitais para promover o aumento da taxa de realização de TPC; (iv) avaliar o impacto do programa de intervenção na taxa de realização dos TPC.

Para o desenvolvimento do estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza mista. Como instrumentos de recolha de dados, privilegiou-se o inquérito por questionário (*online*) e a utilização de grelhas de observação para analisar o desempenho dos alunos nos TPC nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal. Participaram no estudo 20 alunos do 2.º CEB. O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao programa Microsoft *Excel*.

Os resultados do estudo permitem evidenciar o contributo positivo que as tecnologias digitais têm no aumento da taxa de realização dos TPC no ensino remoto de emergência.

**Palavras-chave:** Trabalhos para Casa; Ensino Remoto de Emergência; Tecnologias Digitais.

## **ABSTRACT**

This report was carried out within the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, the Master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Escola Superior de Educação de Lisboa.

The report is organised in two parts. The first part presents a critical and reflective analysis of the period of observation, intervention and pedagogical evaluation developed in the contexts of the 1st and 2nd CEB. In the second part, a study on the theme "Homework (TPC) in Remote Emergency Education is presented." This study has as general objective to contribute to the investigation on the process of performing homework in the context of remote emergency teaching. In addition, the following specific objectives were defined: (i) to characterize the process of performing homework of the students; (ii) analyze students' perception of homework; (iii) implement an intervention program focused on the use of digital technologies to promote the increase in the rate of homework; (iv) assess the impact of the intervention program on the rate of homework.

For the development of the study, a methodology of a mixed nature was used. As data collection instruments, the questionnaire survey (online) and the use of observation grids to analyze the performance of students in homework in the disciplinary areas of Portuguese and History and Geography of Portugal were privileged. Twenty students from the 2nd CEB participated in the study. Data were processed using the Microsoft Excel program.

The results of the study show the positive contribution that digital technologies have in increasing the rate of homework in remote emergency education.

**Keywords:** Homework; Remote Emergency Teaching; Digital Technologies.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
1.ª PARTE .....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO .....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
1.1.1 A instituição .....	6
1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante .....	7
1.1.3. A Turma .....	8
1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens .....	8
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção .....	9
1.2.1. Diagnose e problemática .....	9
1.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	10
1.2.3. Atividades implementadas .....	11
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens .....	11
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO .....	13
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	13
2.1.1 A instituição .....	14
2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante .....	15
2.1.3. As Turmas .....	15
2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens .....	16
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção .....	17
2.2.1. Diagnose e problemática .....	17
2.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular .....	18
2.2.3. Atividades implementadas .....	19

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens .....	19
3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	21
3.1. Estádios de desenvolvimento cognitivo .....	22
3.2. Princípios da ação educativa .....	22
3.3. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos das turmas.....	23
3.4. Gestão das relações na sala de aula.....	24
3.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens.....	25
2.ª PARTE.....	27
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....	28
5. ENQUADRAMENTO TÉORICO .....	30
5.1. Ensino Remoto de Emergência .....	31
5.2. Tecnologias digitais em educação.....	34
5.3. Trabalhos Para Casa.....	35
5.3.1. Conceito e finalidades dos TPC .....	35
5.3.2. Feedback .....	36
5.3.3. Autorregulação dos alunos.....	38
6. METODOLOGIA .....	40
6.1. Natureza do estudo.....	41
6.2. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	41
6.3. Métodos e técnicas de análise de dados .....	44
6.4. Caracterização dos participantes .....	44
6.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	44
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	46
7.1. Resultados do questionário.....	47
7.1.1. TPC no Ensino Remoto de Emergência.....	47
7.1.2. Feedback do professor.....	56
7.1.3. Tecnologias digitais.....	58

7.2. Grelhas de observação.....	60
7.2.1. Taxa de realização dos TPC .....	60
7.2.2. Análise dos TPC realizados.....	61
7.2.3. Prazo de entrega .....	63
8. CONCLUSÕES.....	66
9. REFLEXÃO FINAL .....	66
REFERÊNCIAS .....	66
ANEXOS.....	66
ANEXO A – GRELHA DE CÁLCULO MENTAL .....	66
ANEXO B – GRELHA DAS FICHAS DE ORTOGRAFIA .....	66
ANEXO C-GRELHA DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO 6.ºA .....	66
ANEXO D-GRELHA DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO 6.ºB .....	66
ANEXO E-GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO HGP 6.º A .....	66
ANEXO F -GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO PT 6.º A .....	66
ANEXO G-GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO HGP 6.º B.....	66
ANEXO H-GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO PT 6.º B.....	66
ANEXO I – LEARNING APPS.....	66
ANEXO J – WORDWALL.....	66
ANEXO K – SLIDES.COM .....	66
ANEXO L – QUIZIZZ.....	66
ANEXO M – SOCRATIVE.....	66
ANEXO N - QUESTIONÁRIO .....	66
ANEXO O – AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDO .....	66
ANEXO P– GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS - HGP .....	66
ANEXO Q – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS - PT.....	66
ANEXO R – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS TPC ENTREGUES COM ATRASO- HGP .....	66
ANEXO S – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS TPC ENTREGUES COM ATRASO- PT..	66
ANEXO T – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS TPC NÃO ENTREGUES - HGP .....	66
ANEXO U – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS TPC NÃO ENTREGUES - PT .....	66

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> "Faço os TPC" .....	48
<b>Figura 2</b> "Quando tens TPC, sabes fazê-los sem ajuda?" .....	49
<b>Figura 3</b> "Se não fazes os TPC sozinho, com quem costumavas fazer?" .....	49
<b>Figura 4</b> "Quanto tempo demoras a fazer os TPC, aproximadamente?" .....	50
<b>Figura 5</b> "Horas a que os alunos realizam os TPC" .....	50
<b>Figura 6</b> "Em que local realizas os TPC?" .....	51
<b>Figura 7</b> "Tarefas que os alunos mais gostam de realizar" .....	52
<b>Figura 8</b> "Tarefas que os alunos menos gostam de realizar" .....	52
<b>Figura 9</b> "Quais os TPC que recibes com mais regularidade?" .....	53
<b>Figura 10</b> "Achas que devias receber outro tipo de TPC?" .....	53
<b>Figura 11</b> "Proposta de TPC" .....	54
<b>Figura 12</b> "Motivos para a não realização dos TPC" .....	55
<b>Figura 13</b> "A professora costuma dar-te feedback sobre o teu TPC?" .....	56
<b>Figura 14</b> "Quando a professora fornece feedback sobre o teu TPC, tu vês e corriges o TPC se for necessário?" .....	57
<b>Figura 15</b> "Achas importante o feedback que a professora dá aos teus TPC?" .....	57
<b>Figura 16</b> "A professora costuma utilizar tecnologias e recursos digitais nas aulas síncronas?" .....	58
<b>Figura 17</b> "Ficarias mais motivado se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas?" .....	59
<b>Figura 18</b> "Compreenderias melhor os conteúdos se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas?" .....	59
<b>Figura 19</b> Taxa de realização de TPC propostos pela professora cooperante .....	60
<b>Figura 20</b> Taxa de realização dos TPC propostos pela investigadora .....	61
<b>Figura 21</b> Percentagem dos alunos que entregaram os TPC propostos pela professora cooperante .....	62
<b>Figura 22</b> Percentagem dos alunos que entregaram os TPC propostos pela investigadora .....	63
<b>Figura 23</b> Percentagem dos alunos que entregaram os TPC propostos pela professora cooperante no prazo estipulado .....	64
<b>Figura 24</b> Percentagem dos alunos que entregaram os TPC propostos pela investigadora no prazo estipulado .....	65

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b>	Potencialidades e fragilidades da turma do 2.º ano de escolaridade.....	9
<b>Tabela 2</b>	Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias Globais do PI – 1.º CEB. ....	11
<b>Tabela 3</b>	Potencialidades e fragilidades das turmas do 6.º ano do PI.....	16
<b>Tabela 4</b>	Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias Globais do PI - 2.º CEB .....	18
<b>Tabela 5</b>	Resultados obtidos através do questionário realizado aos alunos de 2.º CEB.....	47

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EaD – Ensino a Distância

ERE – Ensino Remoto de Emergência

HGP – História e Geografia de Portugal

OC – Orientadora Cooperante

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PI – Plano de Intervenção

PT - Português

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TPC – Trabalho Para Casa

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório realiza-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II é uma Unidade Curricular fundamental para o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, uma vez que é neste âmbito que é possível ao estudante colocar em prática todas as aprendizagens teóricas realizadas durante a formação académica, e adquirir as ferramentas essenciais para desenvolver competências na conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção em Educação. Em conformidade, este relatório visa descrever, analisar e avaliar o trabalho realizado na PES II desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB.

No 1.º CEB, a prática, que decorreu durante nove semanas, desenvolveu-se numa turma do 2.º ano de escolaridade numa escola de ensino público. No 2.º CEB, a prática decorreu durante nove semanas e foi desenvolvida em duas turmas do 6.º ano de escolaridade numa escola de ensino público, em contexto de ensino remoto de emergência.

Este relatório reflete todo o percurso experienciado ao longo da PES II e integra um estudo intitulado de: *Os Trabalhos Para Casa (TPC) no Ensino Remoto de Emergência*. Este estudo tem como objetivo geral contribuir para a investigação sobre o processo de realização de TPC no contexto de ensino remoto de emergência. Complementarmente, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar o processo de realização de TPC dos alunos; (ii) analisar a perceção dos alunos sobre os TPC; (iii) aplicar um programa de intervenção centrado no uso de tecnologias digitais para promover o aumento da taxa de realização de TPC; (iv) avaliar o impacto do programa de intervenção na taxa de realização dos TPC.

No que respeita à sua estrutura este Relatório Final, encontra-se dividido em capítulos principais e dentro dos vários capítulos encontram-se os respetivos subcapítulos que são essenciais para a compreensão deste trabalho.

A primeira parte do relatório final contempla o primeiro e segundo capítulo do estudo - *Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e 2.º CEB* - que compreende (i) o contexto socioeducativo, que engloba a caracterização da

instituição, a ação pedagógica do orientador cooperante, as turmas e os processos de avaliação e de regulação da aprendizagem e (ii) a problematização dos dados do contexto, que contempla a identificação dos objetivos gerais, a diagnose e problemática e as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, bem como as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Por último, surge o terceiro capítulo a *Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB*, na qual se efetua uma análise reflexiva e comparativa dos estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos; os princípios da ação educativa que privilegiam no processo de ensino-aprendizagem; gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos das turmas; gestão das relações em sala de aula e, por fim os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

A segunda parte deste relatório, na qual se desenvolve o estudo empírico, apresenta no quarto capítulo, a Contextualização do estudo, o tema, as motivações para o estudo da mesma, a questão orientadora do estudo e os objetivos de investigação. O quinto capítulo diz respeito ao Enquadramento Teórico, onde se apresentam os principais pressupostos teóricos sobre a temática. No sexto capítulo é apresentada a Metodologia, na qual se explicitam a questão orientada do estudo e os objetivos de investigação, bem como a natureza destes, as técnicas de recolha e análise de dados, assim como a caracterização dos participantes e os princípios éticos da investigação. No sétimo capítulo – Apresentação dos resultados – são enunciados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos. O oitavo capítulo refere-se às principais conclusões da investigação desenvolvida.

Por último, é realizada uma reflexão final sobre todo o processo, evidenciando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos de ensino e do processo de investigação realizado para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação dos aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a aperfeiçoar no exercício da profissão docente.

Por fim, apresentam-se as referências utilizadas ao longo deste relatório, assim como os anexos referenciados ao longo do mesmo.

# 1. a PARTE

| ' ' | | ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO

|' '' | | ''

A PES II desenvolveu-se num contexto que é fundamental caracterizar. Desta forma, neste capítulo, apresentar-se-á: (i) o contexto socioeducativo, que engloba a caracterização da instituição, a ação pedagógica do orientador cooperante, a turma e os processos de avaliação e de regulação da aprendizagem.

Neste capítulo apresenta-se ainda (ii) a problematização dos dados do contexto, que contempla a identificação dos objetivos gerais, a diagnose e problemática e as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, bem como as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

## **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1.1 A instituição**

A PES II no contexto de 1.º CEB desenvolveu-se numa escola de ensino público num Agrupamento TEIP, localizada na zona da Grande Lisboa, freguesia de Benfica. Tendo em consideração o Projeto Educativo (2017), a atividade económica do tecido social centra-se, maioritariamente, no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio. A localização é bastante privilegiada por ser de fácil acesso, contando com autocarros e metro. É fundamental referir que a escola acolhe alunos provenientes de dois bairros sociais, cujas famílias apresentam dificuldades económicas, registando-se, cada vez mais, “um aumento significativo de crianças e de jovens cujos Pais/Encarregados de Educação solicitam apoio social económico” (Projeto Educativo, 2017, p. 4). Verifica-se, assim, uma heterogeneidade aos níveis socioeconómicos e culturais.

A escola, onde decorreu a intervenção pedagógica, abrange vários níveis de ensino: do ensino pré-escolar ao 3.º CEB, perfazendo um total de 1078 alunos. Relativamente às idades dos alunos, no Projeto Educativo (2017), é mencionado que se encontram adequadas aos anos de escolaridade que frequentam.

A equipa de docentes do agrupamento é constituída por 240 professores, em que 19% são contratados, situando-se a maioria (cerca de 55%) na faixa etária acima dos 50 anos.

### **1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante**

A ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC) baseava-se em princípios de um modelo pedagógico que favorece a organização social do trabalho e o desenvolvimento social e moral das crianças (Niza, 1998), nomeadamente: (i) a criação de estruturas de cooperação, que permitiam a construção cooperativa do processo de educativo, pois “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (Niza, 1998, p. 356); (ii) a promoção de circuitos de comunicação, que tinha como objetivo “a criação de um clima de livre expressão dos alunos” (Niza, 1998, p. 355) de modo a desenvolver competências de comunicação e de interação entre pares; (iii) a participação dos alunos na gestão do currículo, onde, através de uma organização do trabalho e gestão cooperada do currículo, os alunos experienciavam e desenvolviam competências sociais e éticas; (iv) a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar aprendizagens e experiências significativas; (v) a promoção de atividades de natureza diversificada, que permitia variar as formas de trabalho, comunicação e a troca de conhecimentos; (vi) a integração curricular dos saberes, com o intuito de serem apreendidos de forma integrada; (vii) a promoção da aquisição de competências de autonomia que permitia aos alunos a tomada das suas próprias decisões – na regulação e consciencialização do seu processo de aprendizagem e capacidades; e (viii) a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica na procura de respostas às necessidades individuais dos alunos.

Deste modo, a OC na sua ação pedagógica, procurou ter sempre em conta os interesses, vivências, motivações e necessidades dos alunos. De forma a envolver os alunos na sua própria aprendizagem e na gestão das aulas, a professora partilhava a gestão dos momentos e das tarefas em sala de aula, dos recursos e dos conteúdos escolares com os alunos. A OC privilegiava a liberdade de pensamento e de expressão e promovia o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos para que estes fossem capazes de observar e criticar de modo construtivo o mundo que os rodeia.

Quanto à organização e gestão do espaço e dos materiais, devido à pandemia, a sala de aula encontrava-se organizada por colunas e havia um aluno por cada mesa. Em cima de cada mesa, estava uma caixa que continha todos os materiais de cada aluno

(livros, cadernos, capas, entre outros) para não haver contacto com os materiais dos restantes alunos.

Relativamente à organização e gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, eram realizadas em função da agenda semanal, sendo esta adaptada em função das necessidades dos alunos.

### **1.1.3. A Turma**

A intervenção pedagógica foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade constituída por vinte e três alunos, dos quais doze são do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. A turma, de nível socioeconómico médio-alto, inclui uma aluna repetente e um aluno que faz trabalho diferenciado, não estando este aluno referenciado como tal.

Em relação às potencialidades da turma, de modo geral, os alunos eram autónomos, interessados e participativos nas tarefas escolares, destacando-se ainda a motivação para adquirir novas aprendizagens e competências. No que diz respeito às fragilidades, salientam-se as dificuldades na expressão escrita, mais concretamente na ortografia e no cálculo mental, nomeadamente na subtração.

### **1.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos era de carácter contínuo, formativo e sumativo. A OC realizou a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, contudo a avaliação sumativa só ocorreu no primeiro período. No segundo período não foi possível fazer a avaliação sumativa porque a turma estava em confinamento obrigatório. As fichas formativas eram feitas com regularidade e a docente procedia à correção e heteroavaliação das mesmas, o *feedback* era dado pela professora e também pelos pares. A docente recorria, ainda, à observação direta de modo a avaliar a participação e o comportamento dos alunos. As produções individuais escritas eram instrumentos de avaliação formativa fundamentais.

## 1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Uma vez caracterizado, de forma breve, o contexto socioeducativo, importa agora problematizar os dados do contexto e apresentar os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

### 1.2.1. Diagnose e problemática

Através da observação das aulas presenciais e da entrevista à OC, foi possível reunir um conjunto de informações sobre as fragilidades e potencialidades da turma, visíveis na tabela 1.

**Tabela 1**

*Potencialidades e fragilidades da turma do 2.º ano de escolaridade*

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participativos.</li><li>• Gosto pela aprendizagem.</li><li>• Entreajuda.</li><li>• Responsabilidade.</li><li>• Autonomia.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ansiedade.</li><li>• Concentração e atenção.</li><li>• Dificuldades no cumprimento de regras.</li><li>• Expressão escrita: ortografia</li><li>• Cálculo mental: subtração</li><li>• Motricidade fina.</li></ul>

No que diz respeito às potencialidades identificadas, foi possível perceber que os alunos têm gosto pela aprendizagem e, dessa forma, são bastante participativos nas tarefas propostas pela OC. A autonomia, a entreajuda entre pares e a responsabilidade foram também outras competências observadas nos alunos durante esse período.

Em contrapartida, as fragilidades identificadas neste grupo de alunos foram bastante perceptíveis, nomeadamente na expressão escrita (ortografia), no cálculo mental (subtração) e na motricidade fina (manipulação de objetos, como, por exemplo, a tesoura). A concentração/ atenção e o comportamento inadequado são também fragilidades que a OC salienta.

A partir destas observações e da análise das diversas potencialidades e fragilidades da turma, definiu-se para o Plano de Intervenção (PI), a seguinte questão orientadora: “*A implementação de rotinas diárias pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cálculo mental (subtração) e de expressão escrita (ortografia)?*”.

Em conformidade, foram definidos dois objetivos gerais: A. *Desenvolver estratégias de cálculo mental* e B. *Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia*.

### **1.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

No sentido da consecução dos objetivos gerais, foram definidas e implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular.

Para o objetivo geral a) *Desenvolver estratégias de cálculo mental*, definiram-se três indicadores de avaliação: (i) apresenta os resultados corretos de cálculos; (ii) verbaliza as estratégias de cálculo que mobiliza e (iii) recorre a estratégias de cálculo diversificadas. Neste sentido, foi privilegiada a introdução da rotina de realização de atividades diárias de cálculo mental (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Para o objetivo geral b) *Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia*, definiram-se igualmente três indicadores de avaliação: (i) reduz o número de erros ortográficos; (ii) reduz o número de erros ortográficos por falta de concentração e (iii) diminui o tipo de erros ortográficos. Assim, foram implementadas fichas de leitura, como estratégia pedagógica, tal como fichas de ortografia diárias.

No que diz respeito às atividades de integração curricular, destaca-se a implementação de jogos diversos de cálculo mental e exercícios ortográficos, bem como a construção de recursos pedagógico didáticos pelos alunos.

A fim de tornar mais evidente, ainda que de forma sucinta, a relação entre os objetivos gerais definidos e as estratégias delineadas, apresenta-se um quadro que sintetiza a informação relevante (Tabela 2).

**Tabela 2***Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias Globais do PI – 1.º CEB.*

<b>Estratégias</b>	<b>E1.</b> <b>Realização de</b> <b>atividades</b> <b>diárias de</b> <b>cálculo</b> <b>mental.</b>	<b>E2.</b> <b>Implementação</b> <b>de fichas de</b> <b>leitura.</b>	<b>E3.</b> <b>Implementação</b> <b>de jogos</b> <b>diversos de</b> <b>cálculo mental</b> <b>e exercícios</b> <b>ortográficos.</b>	<b>E4.</b> <b>Construção de</b> <b>recursos</b> <b>pedagógico</b> <b>didáticos pelos</b> <b>alunos.</b>
<b>Objetivos</b>				
<b>A. Desenvolver</b> <b>estratégias de</b> <b>cálculo mental.</b>	X		X	X
<b>B. Melhorar as</b> <b>competências</b> <b>de expressão</b> <b>escrita ao nível</b> <b>da ortografia.</b>		X	X	X

### **1.2.3. Atividades implementadas**

Durante a prática de ensino supervisionada, foram implementadas várias atividades, destacando-se, na área de Português, as fichas de ortografia e fichas de leitura correspondentes às obras literárias que eram apresentadas nas aulas. Na área de Matemática, salientam-se as atividades diárias de cálculo mental de todas as operações e ainda a realização de jogos diversos de cálculo mental e exercícios ortográficos e, por fim, a construção de recursos pedagógicos didáticos pelos alunos.

### **1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens**

As atividades e estratégias apresentadas foram avaliadas de modo a evidenciar se os objetivos gerais estipulados no PI foram cumpridos. Opta-se por apresentar uma análise dos indicadores de avaliação que concorriam para os objetivos gerais, utilizando as grelhas de observação e avaliação individual e as produções dos alunos.

A análise dos resultados permitiu comprovar que os objetivos gerais formulados no PI foram alcançados e tiveram impacto positivo no desenvolvimento e aprendizagem

dos alunos. O sucesso na concretização do objetivo a) *Desenvolver estratégias de cálculo mental* poderá ser demonstrado pela melhoria considerável do desempenho dos alunos nas fichas de cálculo mental diárias, no que se refere aos indicadores estipulados no PI. No anexo A, pode observar-se a evolução dos alunos no que se refere às médias apresentadas na tabela, no que diz respeito à classificação obtida nas fichas, registando-se, em termos médios, um aumento da média de 7,90 (numa escala de 0 a 10), registada na primeira semana de intervenção, para a média de 8,59, registada na última semana de intervenção.

No que se refere ao objetivo b) *Melhorar as competências de expressão escrita ao nível da ortografia*, os alunos foram progredindo gradualmente, deixando de dar menos erros ortográficos. Tendo como referência a média de classificação obtida pelos alunos nas fichas de ortografia (cf. Anexo B), é possível observar uma melhoria no desempenho dos alunos, registando-se um aumento progressivo da média entre a primeira semana de implementação das fichas de ortografia (média de 7,20) e a última semana de prática (média de 9). É de salientar que as correções no quadro das fichas de ortografia e do cálculo mental, assim como a heterocorreção das fichas pelos pares, contribuíram para alcançar este objetivo.

## 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO

|' '' | | ''

### 2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste capítulo, apresenta-se o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a prática do 2.º CEB, que abrange a caracterização da instituição, a ação pedagógica das orientadoras cooperantes, as turmas e os processos de avaliação e de regulação da aprendizagem.

É ainda apresentada a problematização dos dados do contexto, que compreende a identificação dos objetivos gerais, a diagnose e problemática e as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, tal como as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

### **2.1.1 A instituição**

A PES II em 2.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa escola de ensino público que pertence à rede TEIP que fica situada na freguesia de Casal de Cambra, concelho de Sintra, numa área com características urbanas. O agrupamento situa-se num bairro de autoconstrução que, tal como a maioria deste tipo de bairros, apresenta uma paisagem pouco atrativa. A população que nele reside apresenta uma heterogeneidade que engloba não só diversas regiões de proveniência, como também diferença no que concerne aos estratos socioeconómicos.

De acordo com o Projeto Educativo do agrupamento, a população envolvente cresceu, apresentando uma grande diversidade ao nível cultural, uma vez que alberga famílias realojadas e provenientes de diferentes zonas do país e com nacionalidade não portuguesa, com um nível socioeconómico muito baixo. Em conformidade com o Projeto Educativo, a maioria dos encarregados de educação exerce a sua profissão nos setores de pequeno comércio, construção civil e na prestação de serviços domésticos. Na generalidade, os educandos ficam a cargo das amas, avós e muitas vezes sozinhos.

O agrupamento rege-se pelos princípios de disciplina, respeito pelo outro, tolerância, autonomia, responsabilidade, solidariedade e cooperação. A sua missão é sobretudo a de educar, sendo, para tal, necessário “assegurar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 16).

### **2.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante**

Devido ao confinamento obrigatório e ao regime de ensino remoto de emergência, as aulas observadas decorreram a distância. Nas aulas síncronas, as OC recorriam predominantemente ao método expositivo, apoiando-se sobretudo em vídeos e *powerpoints* da Escola Virtual. Por vezes, projetavam o manual do aluno, que se encontrava *online* na mesma plataforma. As OC promoviam a participação dos alunos. Contudo, não foram observadas práticas que promovessem o trabalho colaborativo ou diferenciação pedagógica. Neste regime, os alunos não tinham aulas assíncronas, apenas aulas síncronas, cuja duração era de 30 minutos. Neste regime de aulas a distância, é fundamental que exista um acompanhamento efetivo dos alunos nas aprendizagens desenvolvidas ao longo de cada semana e uma constante monitorização pelas estruturas das escolas da eficácia das opções tomadas para a maximização das aprendizagens dos alunos. Todavia, na maioria das aulas síncronas as OC abordavam novos conteúdos programáticos e corrigiam os TPC semanais que passavam por responder a perguntas de interpretação, copiar e produzir textos.

### **2.1.3. As Turmas**

A intervenção foi realizada em duas turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, as turmas A e B. O 6.º A era constituído por vinte alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Contabilizavam-se três alunos sinalizados com NEE e uma aluna repetente que não frequentava as aulas síncronas. Por sua vez, a turma 6.º B era constituída por vinte alunos, dos quais oito são do sexo feminino e doze são do sexo masculino. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. Existiam três alunos sinalizados com NEE, tendo um deles também um défice cognitivo e dificuldade de concentração e um aluno com um défice cognitivo/emocional.

De acordo com as informações fornecidas pelas OC, pode afirmar-se que o nível socioeconómico das turmas era baixo-médio.

Através da entrevista às OC, foi possível conhecer melhor o grupo, as fragilidades e as suas potencialidades (tabela 3) e, ainda, aliar informações àquilo que foi observado.

**Tabela 3**

*Potencialidades e fragilidades das turmas do 6.º ano do PI.*

<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participativos.</li> <li>• Gosto pela aprendizagem.</li> <li>• Empenhados em atividades lúdicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão oral e escrita.</li> <li>• Expressão oral e escrita.</li> <li>• Mobilização de conceitos histórico-geográficos.</li> <li>• Mobilização de vocabulário rigoroso.</li> <li>• Hábitos e métodos de trabalho e estudo.</li> <li>• Concentração/atenção.</li> <li>• Pontualidade.</li> <li>• Comportamento na aula.</li> </ul>

Relativamente ao nível de aprendizagens, as turmas são heterogéneas e os alunos com mais dificuldades são acompanhados no apoio ao estudo com a professora da disciplina. No caso das potencialidades, as turmas são muito participativas, empenhadas em atividades lúdicas, curiosas e é visível o gosto pela aprendizagem. No caso das fragilidades, destacam-se a compreensão e expressão oral e escrita, a mobilização de conceitos histórico-geográficos e vocabulário rigoroso, hábitos e métodos de trabalho e estudo, concentração/atenção, pontualidade e o comportamento inadequado na aula.

#### **2.1.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos era de carácter contínuo, formativo e sumativo, o que permitia a função pedagógica da avaliação e valorizava o processo de aprendizagem de cada aluno. Todavia, no segundo período, devido ao confinamento obrigatório, só foi possível realizar uma avaliação sumativa *online* através do *Google Forms* na área curricular de Português e de História e Geografia de Portugal.

As OC marcavam TPC semanais e faziam o registo dos alunos que realizavam os mesmos, procedendo, de seguida, à correção dos TPC na aula síncrona.

## **2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção**

Explicitado, de modo sucinto, o contexto socioeducativo, interessa caracterizar a problematização dos dados do contexto, integrando a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

### **2.2.1. Diagnose e problemática**

Durante a observação realizada em aulas síncronas e através das entrevistas com as OC, conseguiu-se reunir um conjunto de informações relativas às fragilidades e potencialidades da turma.

No que diz respeito às potencialidades da turma, foi possível perceber que os alunos têm gosto pela aprendizagem e são bastante participativos nas tarefas propostas pelas OC e empenhados em atividades lúdicas. Destacam-se algumas fragilidades da turma, nomeadamente ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, da mobilização de conceitos histórico-geográficos e vocabulário rigoroso, assim como dos hábitos e métodos de trabalho e estudo. A concentração/atenção, pontualidade e o comportamento inadequado na aula são também mencionados pelas OC.

A partir destas observações, foi definida, para o PI, a seguinte questão orientadora: “*Quais as potencialidades de metodologias de ensino com um carácter lúdico para o desenvolvimento de competências de compreensão e de expressão escrita, mobilizando um vocabulário rigoroso?*”. Trata-se, em síntese, de partir daquelas que estão identificadas como áreas fortes dos grupos para promover o desenvolvimento das competências que incidem sobre as áreas frágeis que os caracterizam.

Desta forma, desenvolveram-se três objetivos gerais: A. *Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas.* B. *Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem e, por último, C. Construir resumos a partir de textos lidos em aula.*

## **2.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular**

No sentido da consecução dos objetivos gerais, foram definidas e implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular.

Para o objetivo geral a) *Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas*, criaram-se dois indicadores de avaliação: (i) identifica os conceitos-chave de cada um dos temas abordados e (ii) aplica os conceitos a novas situações de aprendizagem. Deste modo, a estratégia definida para este objetivo é a construção de esquemas conceptuais, tendo por base os conteúdos/conceitos abordados em aula.

Em relação ao objetivo geral b) *Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem*, elaboraram-se dois indicadores de avaliação: (i) aplica os conceitos básicos relacionados com os temas estudados, no processo de formação e aquisição de conhecimentos e (ii) mobiliza os conceitos em novas situações de aprendizagem. A estratégia estipulada para este objetivo é a elaboração de roteiros de estudo autónomo, introduzidos nas sessões *online*.

Por fim, para o objetivo c) *Construir resumos a partir de textos lidos em aula*, desenvolveram-se três indicadores de avaliação, sendo eles: (i) sistematiza a informação de cada tema através da construção de mapas conceptuais; (ii) elabora textos/síntese dos diferentes conteúdos abordados e, por último, (iii) relaciona os conteúdos na produção da síntese com os mapas conceptuais. A estratégia formulada para este objetivo é a produção textual a partir da leitura de obras abordadas em aulas.

No que diz respeito às atividades de integração curricular, destaca-se a realização de atividades pedagógico-didáticas de carácter lúdico.

A fim de tornar evidente, ainda que de forma resumida, a relação entre os objetivos gerais definidos e as estratégias delineadas, apresenta-se um quadro que sintetiza esta informação (Tabela 4).

### **Tabela 4**

*Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias Globais do PI - 2.º CEB*

<b>Estratégias</b>	<b>E1.</b> <b>Construção de</b> <b>esquemas</b> <b>conceptuais.</b>	<b>E2.</b> <b>Elaboração de</b> <b>roteiros de</b> <b>estudo</b> <b>autónimo.</b>	<b>E3.</b> <b>Produção</b> <b>textual a partir</b> <b>da leitura de</b> <b>obras.</b>	<b>E4.</b> <b>Realização de</b> <b>atividades de</b> <b>carácter lúdico.</b>
<b>Objetivos</b>				
<b>A. Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas.</b>	X			X
<b>B. Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem.</b>	X	X		X
<b>C. Construir resumos a partir de textos lidos em aula.</b>	X		X	

### **2.2.3. Atividades implementadas**

A implementação dos diferentes recursos didáticos nas aulas síncronas teve um impacto bastante positivo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. As atividades pedagógico-didáticas de carácter lúdico foram muitas vezes instrumentos centrais das aulas síncronas, visto que uma das grandes fragilidades de ambas as turmas era a concentração e motivação nas aulas, assim como a realização dos TPC.

O tipo de atividades mobilizadas passou pela visualização de vídeos da Escola Virtual, pela realização de *quizes* e mapas conceptuais que foram utilizados como formas de motivar os alunos na sistematização de conteúdos abordadas em aula, mas também como proposta de TPC. Outro tipo de recursos utilizados foram os roteiros de estudo autónomo, aplicados igualmente nas áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal e Português. Este tipo de recursos permitiu aos alunos trabalharem de forma autónoma nas aulas e fora das mesmas e ajudou, de igual forma, na sistematização das informações.

### **2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens**

Devido à situação pandémica, toda a intervenção foi realizada em modo síncrono e, como tal, as fichas de avaliação foram desenvolvidas e aplicadas nas turmas através de plataformas *online* como o *Google Forms* e *Classroom*. A duração das aulas era apenas de trinta minutos, por isso, as dimensões das atividades de avaliação e das atividades em aula tinham de ser de curta dimensão e de resposta de escolha múltipla, a pedido das OC.

Para realizar uma avaliação aos alunos, elaborou-se uma grelha que contemplasse os objetivos gerais, os indicadores de avaliação e as respetivas médias.

No que diz respeito à grelha dos indicadores de avaliação, a média global dos alunos da turma 6.º A é de, aproximadamente, 2,4 (numa escala de 0 a 3). Este valor indica que, de acordo com a legenda da grelha de avaliação (cf. Anexo C), a turma se encontra no nível parcialmente suficiente. Por sua vez, a média global da turma 6.º B, no que diz respeito aos indicadores de avaliação (cf. Anexo D), é de 2,3, e encontra-se no nível parcialmente suficiente. É essencial referir que os alunos progrediram gradualmente desde a primeira à última semana de prática supervisionada.

Relativamente às propostas de atividades de avaliação realizadas com a turma 6.º A e 6.º B, foram satisfatórias em ambas as áreas. No que diz respeito às propostas de atividades de avaliação realizadas com a turma 6.º A na área disciplinar de HGP (cf. Anexo E) a média geral da turma foi aproximadamente de 70% e na área disciplinar de Português (cf. Anexo F) a média geral foi de 64%. Importa mencionar que três alunos da turma não realizaram o teste. Em relação à turma 6.º B, a média geral da atividade de avaliação de HGP foi de 59% (cf. Anexo G). Interessa, também, referir que um aluno não realizou o teste. Quanto à atividade de avaliação de Português (cf. Anexo H), a turma obteve uma média geral de 73%.

Através das grelhas de observação direta, é possível constatar que os alunos ao longo do tempo foram-se demonstrando mais empenhados na realização dos trabalhos de casa, assim como na participação das aulas.

3. ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA  
DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E  
NO 2.º CEB  
|' '' | | ''

Concluída a caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas em 1.º e 2.º CEB, procede-se, neste capítulo, à comparação, reflexão crítica e fundamentada dessas mesmas práticas. Essa reflexão incidirá sobre os seguintes aspetos: (i) os estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos; (ii) os princípios da ação educativa que privilegiam no processo de ensino-aprendizagem; (iii) gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos das turmas; (iv) gestão das relações em sala de aula e, por fim (v) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

### **3.1. Estádios de desenvolvimento cognitivo**

A PES II foi realizada em contextos e em dois anos de escolaridade distintos, nomeadamente: 2.º ano e 6.º ano. Consequentemente, os estádios de desenvolvimento cognitivo eram diferentes. Os alunos do 1.º CEB, com idades entre os 7 e os 9 anos, encontravam-se, de acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo de Bruner (1999), no segundo estágio de desenvolvimento – representação icónica –, que está associada à organização e representação visual e ao recurso a imagens sistematizadoras que permitam representar conceitos, bem como os procedimentos ou as relações entre eles.

Em contrapartida os alunos do 2.º CEB – com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos –, encontravam-se no estágio de representação simbólica, uma vez que utilizavam a linguagem para representar a realidade. Segundo Bruner (1999), a criança “começa a ser capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de carácter abstrato e sem uma dependência direta da realidade” (p. 35). O autor acrescenta que a criança, quando entra nesse estágio, começa a ser “capaz de manejar os símbolos em ordem não só a fazer a sua leitura da realidade mas também a transformar a realidade” (p. 35).

Apesar de os alunos de 1.º CEB e de 2.º CEB estarem em estádios de desenvolvimento distintos, os seus níveis cognitivos demonstravam diferenças, sendo estes justificáveis pela idade e pelo contexto envolvente dos mesmos.

### **3.2. Princípios da ação educativa**

No decorrer da PES II, foram observadas práticas de natureza distinta, pelo que é possível fazer uma comparação entre os dois contextos – a distância e presencial.

Em relação ao 1.º CEB, a prática educativa foi realizada em regime presencial opondo-se à prática do 2.º CEB, que foi realizada em regime de ensino a distância.

Na prática educativa do 1.º CEB, os alunos eram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Alves e Cabral (2020) consideram fundamental implementar pedagogias participativas e assim promover uma ação educativa centrada na aprendizagem com os alunos.

Por outro lado e, devido ao confinamento obrigatório, as aulas do 2.º CEB eram de caráter mais expositivo. A gestão dos momentos síncronos deve ter em consideração o tempo de atenção dos alunos e o cansaço, estilos e ritmos de aprendizagem de diferentes turmas. É esperado que exista uma diversificação de metodologias ao longo de cada aula, estimulando-se a atenção, o trabalho individual e em pares e acautelando-se o recurso excessivo a métodos unidirecionais (DGE, 2021). As OC utilizavam em todas as aulas síncronas o manual escolar e também e, caso se justificasse, faziam uma breve apresentação em *powerpoint*. Nesta perspetiva, Ferreira (2013) afirma que também são colocados “novos desafios aos professores no que respeita à adoção de práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais” (p. 50). De facto, este foi um tempo de (re)descoberta e (re)aprendizagem.

Silva et. al (2017) mencionam que a procura por metodologias que consigam levar o conteúdo ao aluno de maneira mais compreensível, seja através do uso do livro didático, das diversas tecnologias ou até mesmo da criatividade é que irá diferenciar um professor de qualidade.

### **3.3. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos das turmas**

No que diz respeito ao 1.º CEB, a gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos era realizada numa base semanal e de forma cooperada com os alunos. De acordo com Nóvoa (2009), o trabalho em equipa e a intervenção conjunta beneficia tanto os alunos como as práticas dos docentes. Deste modo, a planificação possuía um cariz mais flexível, podendo ser ajustada para ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Por outro lado, no 2.º CEB, a planificação diária das OC era estipulada de acordo com o planeamento formulado no início do ano letivo para as áreas disciplinares de

Português e HGP. Tendo em consideração que as aulas síncronas no 2.º CEB eram de trinta minutos para cada área disciplinar, as OC não tinham muita flexibilidade na gestão dos tempos. Considerado o pouco tempo de aulas síncronas e os inúmeros conteúdos programáticos a abordar, esta gestão, segundo Rocha (2016), não considerava a diversidade dos alunos, pelo que o processo de ensino-aprendizagem era massificado, não atendendo, por isso, aos estádios de desenvolvimento, aos interesses e aos perfis de aprendizagem dos alunos.

Note-se que as tecnologias digitais podem facilitar a construção de percursos de aprendizagem diferenciados, promovendo a autonomia do aluno, nomeadamente através de *feedback* corretivo automático. A diferenciação pedagógica deverá passar por adaptações programáticas e poderá implementar-se modalidades de apoio *online* educativo como reforço, apoio pedagógico acrescido, tutoriais, estudo orientado, atendendo às necessidades de cada aluno.

Neste sentido, a ação das OC não tinha em conta a diferenciação pedagógica, aspeto considerado importante na educação do séc. XXI. Heacox (2016) refere que diferenciação pedagógica “significa alterar o ritmo, o nível ou o género da instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p. 10). Aos alunos do 2.º CEB era exigido um acompanhamento constante das aprendizagens nas aulas síncronas, que, por serem de pouca duração, acabavam por ser pouco consolidadas e compreendidas pelas turmas.

Nesta perspetiva, Nóvoa (2009) refere que é essencial assegurar que “todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos” e não considerar “o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater” (p. 12).

### **3.4. Gestão das relações na sala de aula**

A sala de aula é mais que um local de transmissão de conhecimento, é um local de afetos, de partilha, de olhares que se cruzam e sorrisos que se trocam. A linguagem não verbal e a relação que se estabelece entre professor e aluno é das ligações mais importantes na dinâmica de todo o processo de ensino aprendizagem (Alves e Cabral, 2020, p. 99).

Deste modo, no 1.º CEB, existia um momento semanal reservado para a gestão das relações na sala aula: o conselho de turma, onde eram tratados diversos assuntos que ocorressem durante a semana.

Por oposição, no 2.º CEB, não havia nenhuma ocasião específica destinada para esta gestão. Na ocorrência de conflitos, a situação era comunicada de imediato à Diretora de Turma. Esta depois falava com o aluno sobre o seu comportamento e, se necessário, comunicaria aos encarregados de educação o comportamento do seu educando.

Neste sentido, é fundamental que o professor desempenhe um papel de mediador de conflitos. Segundo Pereira (2014), o professor “deve conseguir extinguir a problemática em questão, ouvindo as várias opiniões e sendo justo para quem se encontra dentro do conflito, obtendo uma resolução do mesmo de forma amigável” (p. 52).

As relações existentes entre professora-aluno, estabelecidas no 1.º CEB, baseavam-se em vínculos afetivos e confiança, justificados pela idade dos alunos. Os alunos precisam de uma segurança emocional muito grande, sendo, deste modo, “necessário que [o professor transmita] confiança” (Caron, Caron, & Faria 2013, p. 27).

Por sua vez, no 2.º CEB, as relações são mais distantes e menos afetivas, devido também ao contexto de ensino a distância. A afetividade é um elemento fundamental para o sucesso do processo ensino aprendizagem por proporcionar aos alunos, apoios e estímulos em momentos críticos. Esta contribui para a criação de um clima de segurança, confiança, respeito, compreensão, motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar.

De acordo com Alves e Cabral (2020), esta é uma realidade que inviabiliza a pedagogia do toque e de proximidade e que obriga todos a ensinar e a aprender de modo digital, envolvendo a tecnologia eletrónica. Neste contexto, a relação professora-alunos foi realizada a distância de câmaras e microfones, que nem sempre estavam ligados ou funcionavam.

### **3.5. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens**

Em relação aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, verificou-se que, no 1.º CEB, era privilegiada a avaliação formativa. A OC do 1.º CEB avaliava as aprendizagens de forma regular com o intuito de identificar fragilidades dos

alunos. Concluiu-se, assim, que o processo de regulação e de avaliação das aprendizagens praticado no 1.º CEB é uma avaliação para a aprendizagem, uma vez que auxilia os alunos e a professora a ter uma perceção de quais as dificuldades que os alunos têm e que deviam ser trabalhadas. Silva (2015) refere que a avaliação formativa é o verdadeiro alicerce da efetivação das aprendizagens.

Em contrapartida, as OC do 2.º CEB privilegiavam uma avaliação sumativa, que é aplicada para a certificação do ensino, para dar informações aos pais e ao sistema escolar. Para Arends (2008), a avaliação sumativa ocorre após a realização de uma série de atividades educativas com a finalidade de resumir o desempenho de um determinado aluno em relação a um conjunto de objetivos de aprendizagem.

Segundo o autor acima mencionado, “as avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados. As informações obtidas pelas avaliações sumativas são utilizadas para determinar as notas e para explicar as informações enviadas aos alunos e aos seus pais” (p. 211).

Ferreira (2007) afirma que a avaliação sumativa se realiza “no final do processo de ensino-aprendizagem para medir os resultados ... dos alunos, exprimindo-se de forma quantitativa através da classificação dos mesmos, e visa a seleção e a certificação” (p. 30).

Em alternativa, o ensino a distância proporciona meios para implementar uma avaliação que se constitua como um meio para apoiar a aprendizagem e a inclusão de todos os alunos, com o objetivo de ajudar os mesmos a aprender e dando-lhes um *feedback* de qualidade. Existe uma grande variedade de meios/suportes que permitem o desenvolvimento da avaliação de forma integrada com o ensino e a aprendizagem, que podem ser complementados através de: videoconferência, vídeo, chat e fóruns e jogos interativos (gamificação).

## 2.a PARTE

| | ' ' | | ' '

# 4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

A presente investigação com o tema *Os Trabalhos Para Casa (TPC) no Ensino Remoto de Emergência* emergiu no contexto da PES II do 2.º ano do curso de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de PT e HGP no 2.º CEB, mais precisamente no 2.º CEB, numa prática de contexto de Ensino Remoto de Emergência.

No decorrer da prática supervisionada, a investigadora verificou, através das aulas síncronas e da análise dos TPC que os alunos colocavam na plataforma *Classroom*, que a taxa de realização de TPC na modalidade de ensino remoto de emergência era baixa.

No sentido de melhorar a taxa de realização dos TPC, a investigadora implementou várias estratégias como: introduzir dinâmicas de *feedback* corretivo com recursos a tecnologias digitais e diversificar os TPC em suportes digitais, através de ferramentas *online* como o *Learning Apps* (cf. Anexo I), *Wordwall* (cf. Anexo J), *Slides.com* (cf. Anexo K), *Quizizz* (cf. Anexo L) *Socrative*, (cf. Anexo M) *Padlet*, *Kahoot*, *EdPuzzle*, entre outros. É importante referir que nos anexos são apresentados apenas um exemplo para cada ferramenta *online*. Antes de construir uma ferramenta/recurso digital, a investigadora teve sempre em conta as potencialidades e fragilidades da turma.

A escolha do tema deveu-se à curiosidade e interesse em investigar as dinâmicas de realização de TPC em contexto de ensino remoto de emergência e, em particular, a razão pela qual se verificava uma diminuição da taxa de conclusão de TPC no contexto de ensino remoto de emergência. Considera-se, assim, o tema atual e de grande interesse e relevância para a comunidade científica.

Após ter identificado a problemática, a investigadora definiu a questão orientadora do estudo: *Poderá o uso de tecnologias e recursos digitais contribuir para o aumento da taxa de realização dos TPC em contexto de ensino remoto de emergência?*

Em conformidade com a questão orientadora, este estudo tem como objetivo geral contribuir para a investigação sobre o processo de realização de TPC no contexto de ensino remoto de emergência. Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar o processo de realização de TPC dos alunos; (ii) analisar a perceção dos alunos sobre os TPC; (iii) aplicar um programa de intervenção centrado no uso de tecnologias digitais para promover o aumento da taxa de realização de TPC; e (iv) avaliar o impacto do programa de intervenção na taxa de realização dos TPC.

## 5. ENQUADRAMENTO TÉORICO

| " " | | " "

Neste capítulo pretende-se enquadrar conceptualmente o tema em estudo, através de uma revisão de literatura que apresente a informação teórica que sustenta o objeto de estudo (Coutinho, 2019).

O quadro concetual apresentado centra-se nos seguintes temas: (i) ensino remoto de emergência; (ii) tecnologias digitais em educação; e (iii) trabalhos para casa (TPC).

### **5.1. Ensino Remoto de Emergência**

O confinamento decretado em Portugal no dia 13 de março de 2020, decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), devido ao COVID-19, obrigou todo o ensino em regime presencial a passar para um funcionamento a distância. Sem aviso ou preparação prévia, professores e estudantes deixaram de partilhar o mesmo espaço físico (sala de aula) e passaram a partilhar um espaço de aula virtual, sem que ninguém, ou quase ninguém, se sentisse preparado para assumir alternativas (Godinho, 2020, p. 196).

Professores, alunos e até as famílias tiveram de se adaptar a esta nova realidade. Esta nova sala de aula que passa a estar no ecrã do computador, do telemóvel ou do *tablet* de cada um parece, segundo Alves e Cabral (2020), “focada no essencial da sua função, garantir situações de aprendizagem a todos os envolvidos” (p. 34).

Em janeiro de 2021 o governo anunciou o regresso ao Ensino Remoto de Emergência. Neste contexto, é relevante estabelecer, de forma clara, a distinção entre os conceitos de Ensino a Distância (EaD) e Ensino Remoto de Emergência (ERE).

O Ensino Remoto de Emergência é uma mudança temporária do ensino presencial para um modo de ensino alternativo *online*. Durão e Raposo (2020) afirmam que “a necessidade de utilização do ensino remoto, surgiu devido ao estado de emergência” (p. 33). Deste modo, o ERE resulta de uma resposta imediata a uma crise, mais concretamente provocada pela pandemia COVID-19. É uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e que foi adotada de forma temporária e não planeada nos diferentes níveis de ensino escolar para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Segundo Behar (2020), o termo *remoto*, que significa distante no espaço físico, remete para um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os

principais agentes educativos (professores e alunos) estão privados de estarem presencialmente no mesmo espaço (sala de aula). Por outro lado, é ensino de *emergência* porque surge de uma adaptação não planejada e improvisada para dar resposta a uma situação considerada temporária, pontual que foi imposta por decreto.

Em contrapartida, Pedro (2020) descreve que o ERE é um “modelo centrado especificamente no ensino ou instrução, e não na aprendizagem dos alunos, que é suportado por ferramentas de comunicação síncrona, constituindo-se como uma resposta rápida e temporária a situações de emergência” (p. 8). A autora menciona ainda que, neste modelo, não existe planificação ou modelo orientador, desenho instrucional e análise efetiva das aptidões do público-alvo” (p. 9). Desta forma, os “professores trabalham com os meios que conseguem arranjar” e nas “condições existentes em qualquer ambiente que o exija”, tendo os seus intervenientes que se adaptar e trabalhar com os recursos disponíveis no momento (Cardoso, 2020).

No ERE há uma transferência das práticas e metodologias que decorreriam em ambiente presencial e que a ele retornarão quando a crise ou emergência cessar (Hodges et al., 2020). Estes autores referem que o “principal objetivo nestas circunstâncias não é recriar um sistema educativo robusto, mas sim providenciar acesso temporário à instrução e respetivo suporte, de um modo que seja rápido de implementar e que esteja disponível, de maneira confiável, durante uma emergência”. Qualquer modelo pedagógico que surja nestas condições carecerá de um planeamento adequado, uma vez que ocorre em situações extraordinárias.

Hodges et al. (2020) salientam que, estudos realizados em diversos contextos de ERE evidenciam que estas situações exigem soluções criativas e abundantes, que permitam dar resposta às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Assim, é essencial que as necessidades dos alunos e recursos disponíveis, sejam tidos em consideração na implementação de modelos pedagógicos para dar resposta a estes cenários pontuais.

Martins e From (2016) defendem que a modalidade de Ensino Remoto de Emergência exige uma reflexão, que conduza o repensar dos conceitos da educação e de tecnologia, assim como o desenvolvimento de propostas pedagógicas que potenciem o processo de construção coletiva de conhecimento. Hack (2011) corrobora esta premissa

referindo que este ensino alternativo exige o aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação, realizando o processo de construção de conhecimento de forma crítica, criativa, reflexiva e contextualizada.

Por sua vez, o EaD é considerado um modelo educacional que proporciona a aprendizagem sem limites do espaço ou do tempo, baseado na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação, com recurso a formas de trabalho síncronas e assíncronas (DGE, 2020). O cenário educacional pressupõe a existência de uma separação igualmente geográfica ou temporal entre professor e alunos, a utilização de tecnologia como instrumento de distribuição e de comunicação educacional e o controlo da aprendizagem pelo aluno” (Lima & Capitão, 2003, p. 29). Santos (2000) corrobora esta ideia definindo o EaD como “uma ação educativa onde a aprendizagem é realizada com uma separação física (geográfica e/ou temporal) entre alunos e professores” (p. 7).

Segundo Godinho (2020), a definição de EaD explora, deste modo, “a separação entre os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, bem como a separação dos processos de ensinar e aprender” (p.197).

No EaD o aluno e o professor devem assumir papéis ativos, o primeiro é o responsável pela gestão do processo de aprendizagem, nomeadamente do local escolhido para estudar, da hora mais conveniente para o fazer, do ritmo de aprendizagem pretendido e também dos conteúdos a estudar (Lima & Capitão, 2003, p. 29 e 30). Isto é, o aluno adota um papel ativo no processo de aprendizagem, fazendo escolhas consoante as suas necessidades e características. Por sua vez, o professor deve focar-se no processo de ensinar e no desenho de conteúdos específicos e adaptados ao contexto a distância.

Os modelos de EaD caracterizam-se, então, pela separação no espaço e/ou tempo entre professor e alunos, pela utilização de modelos pedagógicos centrados nas características dos alunos e na sua participação ativa e, ainda, pelas metodologias inovadoras, com recurso às TIC e a plataformas de suporte à aprendizagem a distância (Godinho, 2020, p. 197).

Santos (2000) refere ainda a ação combinada e integrada da “aplicação e utilização das tecnologias da informação – TIC e a exploração e adaptação do desenho dos próprios materiais de estudo (conteúdos)” (p. 8).

Parafraseando Godinho (2020), é evidente a importância das tecnologias digitais como suporte ao processo de ensino-aprendizagem a distância, assim como a relevância dada aos conteúdos, que devem assumir um processo de desenho próprio e adaptado a este contexto a distância.

## **5.2. Tecnologias digitais em educação**

Com a suspensão das atividades letivas presenciais, o Ensino Remoto de Emergência evidenciou a importância das tecnologias digitais em educação.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constituem-se como uma área de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo (DGE, 2018).

Segundo Tavares e Barbeiro (2011), a Escola deverá “mediar o processo de transformação da informação em conhecimento” (p. 7). Os autores sublinham o potencial comunicativo das plataformas *online*, que integram suportes pedagógicos, servindo de repositório de informação.

Os recursos digitais podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Permitem, entre outras dimensões, o maior acesso à informação, a flexibilidade na utilização e diversidade de suportes no seu tratamento e apresentação, a partir dos quais resulta uma inegável valorização dos processos de compreensão de conceitos e de fenómenos diversos, designadamente através da associação de diferentes tipos de representação que vão desde o texto à imagem fixa e animada, ao vídeo e ao som (DGE, 2021).

A utilização de recursos digitais apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem orientada para a construção de conhecimento, dado que estas facilitam o aprofundamento da interação docente-estudante e da interação entre estudantes (Valente, 2014, citado por Fonseca e Neto, 2017).

Rocha et al. (2020) afirmam que existem estudos que indicam que o uso de tecnologias digitais pode contribuir para os processos educacionais, promovendo novas formas de ensinar e aprender conteúdos curriculares, uma vez que são “ferramentas favoráveis aos processos educacionais” (p. 62 e 63).

Para que o educador e professor possa colocar as tecnologias digitais ao serviço das aprendizagens dos alunos, é necessário que tenha competências digitais que lhe permitam identificar eficazmente os recursos que melhor se adequam aos seus objetivos de aprendizagem, grupo de aprendentes e estilo de ensino; estruturar a riqueza de materiais, estabelecer ligações e modificar, adicionar e desenvolver recursos digitais para apoiar a sua prática (Lucas & Moreira, 2018, p. 20). Na perspetiva destes autores é, ainda, fundamental gerir conteúdo digital de forma responsável e respeitar as regras de direitos de autor quando se utiliza ou partilha esses recursos.

Os educadores digitalmente competentes devem ser capazes de desenhar novos caminhos, suportados por tecnologias digitais, de prestar orientação e apoio aos aprendentes, individual e coletivamente e iniciar, apoiar e monitorizar atividades de aprendizagem colaborativas e autorreguladas (Lucas e Moreira. 2018, p. 20).

A formação em competências digitais do professor para o uso das tecnologias digitais é essencial. Rocha et al. (2020) afirmam que o desafio colocado ao professor neste contexto se refere “à escolha apropriada de tecnologias que aproveitem as características das crianças e jovens da era tecnológica, explorem suas habilidades e os estimulem a participar ativamente da aprendizagem” (p. 64).

Salmon (2000) afirma que recaem no professor as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações *online*, contudo para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades da comunicação *online*, síncrona e assíncrona.

### **5.3. Trabalhos Para Casa**

#### **5.3.1. Conceito e finalidades dos TPC**

Os Trabalhos Para Casa são uma tradição escolar recorrente da maioria das escolas portuguesas. Na perspetiva de Santos (2015), os TPC são tarefas que os professores estabelecem para os alunos concretizarem em casa, a seguir às aulas, e sem supervisão do professor. O aluno é, segundo Henriques (2006), o principal beneficiado de um trabalho em que ele deve ser, por princípio, também o principal executor. Contudo, os TPC são muitas vezes realizados na presença dos pais ou de outros familiares e colegas.

Os TPC são considerados instrumentos viáveis e indispensáveis para promover uma aprendizagem de qualidade e contribuir para melhorar o processo educativo dos alunos.

Para além de os TPC promoverem valores como a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, é habitualmente referido pelos professores o seu papel na consolidação das aprendizagens (Santos, 2015).

Marujo et. al (2002) referem que os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p.113).

Miranda (2011), citado por Pires (2013), defende que os TPC podem melhorar as competências de estudo dos alunos, nomeadamente “melhorar a retenção do conhecimento, a compreensão da matéria, o pensamento crítico, o processamento de informação e o enriquecimento curricular” (p. 6). Contudo, este autor também afirma que os TPC estimulam a imaginação e o espírito crítico, incentivam a aprendizagem no tempo de lazer, promovem atitudes escolares positivas e melhoram hábitos e competências de estudo e uma aprendizagem autorregulada. Evidencia ainda que os TPC podem permitir um maior autocontrolo, maior autodisciplina, melhor organização do tempo, maior questionamento e maior independência na resolução de problemas.

### **5.3.2. Feedback**

Em contexto de ensino remoto de emergência, é fundamental que os alunos recebam um *feedback* de qualidade, imediato e sistemático, relativamente aos TPC que realizam.

O *feedback* é considerado uma das competências centrais que o professor deve dominar para garantir uma avaliação formativa com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. É definido como uma resposta que é dada ao aluno perante um desempenho ou a um trabalho realizado. De acordo com Machado (2020), “o *feedback* é uma informação (oral ou escrita) que resulta da avaliação do progresso dos alunos e que, em consequência, sugere as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos” (p. 4).

O *feedback* para ser eficaz deve incidir no processo inerente à tarefa e nas estratégias de autorregulação das aprendizagens, tal como nos modos e nas estratégias de ensinar.

O *feedback* corretivo pode ser comunicado oralmente ou por escrito (comentários *online*) e ser seletivo, ao centrar-se num aspeto específico da produção do aluno, ou não seletivo, em que o professor anota todos os aspetos a destacar a todos os níveis.

Birello (s.d.) propõe, neste contexto, utilizar a estratégia de reformulação em que o professor refaz de forma correta o enunciado mantendo a produção do aluno e modificando apenas as partes incorretas e, também, o *feedback* metalinguístico, no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno, mas não fornece a forma correta diretamente.

Segundo Alves e Cabral (2021), o modelo de ERE deve “incorporar a capacidade de ouvir mais, dar *feedback* individualizado, em tempo oportuno, focado na melhoria e não no desempenho” (p.25). De acordo com estes autores, o *feedback* deve dar a possibilidade ao aluno de “executar reformulações sistemáticas dos pontos fracos diagnosticados e ser, portanto, uma caminhada de progressos e não de obstáculos e impossibilidades” (p.52).

Alves e Cabral (2021) defendem que, a partir das eventuais falhas diagnosticadas nas aprendizagens, o professor deve convocar o aluno para “acompanhar com atenção o seu processo e monitorizando e corrigindo as possíveis lacunas” (p.78 e 79). Nesta perspetiva, é crucial que o professor forneça *feedback* construtivo e exato para que o aluno possa melhorar a sua performance.

Coulter (1979), citado por Sousa (2020), menciona que o *feedback* e a relação do TPC com a aula afetam positivamente os resultados dos alunos nos testes, permite melhorar as atitudes dos alunos e promove o aproveitamento escolar.

Segundo Alves e Cabral (2020), o *feedback* pedagógico tem demonstrado como os professores mesmo à distância não são distantes, desvinculados, tecnocratas. Fazem-no com palavras personalizadas, esclarecedoras, positivamente críticas e incentivadoras.

O recurso de *feedback* em educação *online* mostra-se um fator importante na aprendizagem e conhecimento do aluno, assim como para motivar sua aprendizagem e melhorar o seu desempenho escolar.

Uma das formas de dar *feedback*, a partir do uso de recursos educativos digitais, é através da gamificação. Esta estratégia tem uma função formadora, uma vez que os alunos se vão apercebendo de que, através do jogo, se pode aprender. Segundo Alves e Cabral (2021), a gamificação permite “ajudar a manter o interesse e a atenção dos alunos, quando estes precisam de permanecer tanto tempo a olhar para o ecrã” (p. 79). A quebra de monotonia e a interação que o recurso educativo digital provoca leva a que o aluno esteja mais atento e interessado. Neste sentido, todos os alunos estão envolvidos como participantes no recurso e o professor pode aferir as respostas de todos os alunos, podendo realizar um *feedback* imediato. A aprendizagem realiza-se ouvindo as respostas dos outros ou através da correção por parte do professor.

### **5.3.3. Autorregulação dos alunos**

A competência de autorregulação de aprendizagem é considerada fundamental, uma vez que, segundo Castilho (2020), é através desta que os alunos estabelecem bons hábitos de estudo, organizam melhor os seus trabalhos e fazem uma melhor gestão do tempo.

De acordo com o modelo de Zimmerman e Schunk (1994), citado por Pires (2013), a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como “os processos pelos quais os alunos ativam e sustentam cognições, comportamentos e afetos sistematicamente orientados para a obtenção dos seus objetivos” (p. 12).

Zimmerman (1989), citado por Rosário et al. (2000), refere que as estratégias de autorregulação da aprendizagem são definidas como “as ações e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem atividade, propósito e perceções de instrumentalidade por parte dos alunos” (p. 329). O autor destaca vários procedimentos de estudo tais como a organização e transformação do material a ser aprendido, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória compreensiva.

Na perspetiva de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), citado por Rosário et al. (2000), os TPC podem considerar-se como uma ferramenta útil para o treino autorregulatório dos alunos, nomeadamente se este fosse “estruturado para possibilitar a utilização de estratégias de autorregulação e a avaliação dos resultados alcançados face aos objetivos escolares previamente estabelecidos” (p. 201).

Simões (2006) defende que “para que os TPC tenham sucesso é necessário que os alunos se sintam motivados, motivação essa, que depende em muito, do tipo de trabalho, da necessidade, da utilidade e do sucesso da sua realização” (p. 86).

Barbosa (2020) defende que a motivação se baseia no entusiasmo evidenciado pelo aluno ao ser incentivado a “desenvolver com empenho e dedicação as atividades propostas pelos professores, entende-se que essas formas de incentivo se configuram como estratégias que podem fazer diferença nos processos de ensino-aprendizagem e na interação entre os participantes e continuidade aos estudos” (p.131). Uma das formas de cativar os alunos para a realização dos TPC é articular conteúdos escolares a situações reais de aprendizagem.

Ramdass e Zimmerman (2011) acrescentam, ainda, que a realização dos TPC individualmente “promove a autorregulação de processos de aprendizagem como planificar, gerir distrações, persistir em tarefas difíceis, escolher e organizar o ambiente de estudo, ultrapassar emoções indesejáveis e refletir sobre o que aprenderam” (p. 197).

## 6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo descreve os processos metodológicos utilizados ao longo da investigação. São, desta forma, apresentadas as opções metodológicas, incluindo a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, a caracterização dos participantes e os princípios éticos do processo de investigação.

### **6.1. Natureza do estudo**

A metodologia tem como função zelar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação (Latorre et al., 1996, p.87, citado por Coutinho, 2013, p.24). Nesta perspetiva, é importante descrever e justificar os processos metodológicos utilizados na recolha, registo e análise dos dados, uma vez que é uma forma de garantir a credibilidade da investigação.

Sousa e Batista (2011) referem que a metodologia de investigação é um processo em que é selecionada a estratégia de investigação, que é influenciada pela escolha das técnicas de recolha de dados, que, por sua vez, devem adequar-se aos objetivos a alcançar.

Deste modo, e tendo em consideração o objetivo do estudo, opta-se por uma metodologia investigativa de natureza mista. Segundo Morais e Neves (2007), esta metodologia de cariz misto “revela ter potencialidades para ser aplicada em vários contextos de investigação educacional” (p. 1).

A metodologia mista afasta-se da dicotomia entre abordagens naturalistas e racionalistas, recorrendo a características associadas a ambas as formas de inquérito, quantitativa e qualitativa (Morais & Neves, 2007, p.19).

### **6.2. Métodos e técnicas de recolha de dados**

Uma vez definida a natureza do estudo, importa escolher as técnicas de recolha de dados, ou seja, “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados que são uma parte fundamental no processo de investigação” (Sousa & Batista, 2011, p.70).

No início do estágio do 2.º CEB, a investigadora fez um levantamento do número de alunos que realizavam os TPC, assim como a indicação do tipo de trabalho solicitado pela professora cooperante e qual o *feedback* dado pela mesma, em relação ao seu

desempenho. O tipo de trabalho pedido era quase sempre cópias de textos do manual, resposta a perguntas de interpretação e produção de texto no caderno diário. A forma como o trabalho era devolvido à professora era através de uma fotografia do caderno diário ou num documento *word*, que era colocado na plataforma utilizada pela escola – *Classroom*. Verificou-se, também, que a professora cooperante nem sempre fornecia feedback aos alunos, contudo, quando o fazia era através de comentários privados pouco personalizados na plataforma *Classroom*.

Em conformidade com os objetivos e natureza do estudo, recorreu-se, como técnica de recolha de dados, ao inquérito por questionário para responder aos objetivos específicos: (i) caracterizar o processo de realização de TPC dos alunos; e (ii) analisar a perceção dos alunos sobre os TPC. Para o efeito a investigadora elaborou um questionário que foi implementado *online* através do *Google Forms* (cf. Anexo N). O questionário foi o instrumento escolhido para a recolha de dados pois é possível inquirir um conjunto de indivíduos tendo como objetivo obter uma generalização (Ghiglione & Matalon, 2001).

O questionário construído contemplava na sua maioria questões de resposta fechada, de natureza qualitativa, mas também continha quatro questões de resposta aberta e semifechadas, de natureza quantitativa. Este questionário apresenta inicialmente um pequeno texto através do qual se pretende informar os participantes acerca do objetivo da aplicação do questionário, da confidencialidade das respostas e da garantia de anonimato. É composto por duas partes: a primeira contém duas perguntas que visam a caracterização dos participantes em termos de sexo e idade e a segunda parte que abrange vinte e duas perguntas, subdivididas em perguntas de escolha múltipla, resposta aberta e semi-fechada.

Em conformidade com o *Regulamento Geral de Proteção de Dados* (Decreto-Lei n.º 58/2019, de 08 de agosto), foi enviado, através do *e-mail* da diretora de turma, um pedido de autorização aos encarregados de educação (cf. Anexo O), para que os seus educandos pudessem preencher o questionário e contribuir, assim, para a presente investigação.

O questionário tem como objetivo recolher informações sobre o processo de realização de TPC e conhecer a perceção dos participantes acerca dos TPC realizados no contexto de ensino remoto de emergência.

É importante salientar que foram tidos em atenção os três princípios básicos para a formulação das questões sugeridos por Sousa e Baptista (2015), a saber: clareza – elaborando questões claras e concisas; coerência – correspondendo à intenção da própria pergunta; Neutralidade – não induzindo o inquirido a uma determinada resposta e dando liberdade, nunca emitindo juízos de valor.

Simultaneamente, recorreu-se a outra técnica de recolha de dados, a observação, que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). A investigadora, através de grelhas de observação, recolheu informação sobre a realização dos TPC, tendo em vista a consecução do objetivo específico (iv) *avaliar o impacto do programa de intervenção na taxa de realização dos TPC*.

Neste sentido, optou-se por recorrer às técnicas de observação direta e participante, estudando o grupo durante um período de tempo. Deste modo, foi possível aceder aos comportamentos nos seus momentos de produção, o que possibilitou a recolha das informações pretendidas sem interpelar os intervenientes, ou seja, os alunos da turma (Quivy & Campenhoudt, 2018).

As grelhas de observação foram elaboradas para as áreas disciplinares de PT e HGP com o intuito de analisar e avaliar o desempenho dos alunos na realização dos TPC. Foram criadas três grelhas com indicadores diferentes para cada área disciplinar, a saber: o desempenho dos alunos na realização do TPC (cf. Anexo P e Q); o número de TPC entregues com atraso (cf. Anexo R e S); e, por fim, o número de alunos que não entregou os TPC (cf. Anexo T e U). Cada grelha está dividida em duas partes: a primeira diz respeito aos TPC solicitados pela professora cooperante desde o início do ano letivo e a segunda é relativa às semanas de intervenção da investigadora. É fundamental salientar que os TPC propostos pela investigadora são, naturalmente, em menor quantidade em comparação com os TPC solicitados pela professora cooperante, devido ao curto período de intervenção da prática supervisionada da investigadora.

As grelhas de observação apresentam o dia de entrega do TPC, o nome das tarefas, o tipo de trabalho prescrito e o modo de submissão. Para registar o desempenho dos alunos na realização dos TPC, a investigadora criou três critérios: nível 1 – TPC muito

incompleto; nível 2 – TPC incompleto; nível 3 – TPC completo. A investigadora registou também os TPC que foram entregues com atraso e os TPC que não foram entregues.

### **6.3. Métodos e técnicas de análise de dados**

Após a recolha de todos os dados, procedeu-se à organização e respetivo tratamento dos mesmos. Os dados que foram recolhidos através das grelhas de observação foram analisados com recurso ao programa *Excel* da *Microsoft Office*, a partir do qual se procedeu à análise e organização dos dados em tabelas e gráficos e posterior análise dos mesmos.

Relativamente aos dados do questionário, estes foram analisados e tratados com recurso ao *Google Forms* (cria automaticamente gráficos) e ao programa *Excel* da *Microsoft Office* de modo a analisar as questões de resposta aberta.

Na apresentação dos resultados, procura-se fazer a triangulação dos dados, procurando cruzar informação obtida a partir dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

### **6.4. Caracterização dos participantes**

Para a desenvolvimento do estudo, participaram no programa de intervenção 20 alunos do 6.º ano de escolaridade, 40% são do sexo feminino e 60% do sexo masculino. Estes alunos têm idades compreendidas entre os onze e os catorze anos de idade.

O questionário foi aplicado à amostra de 20 alunos que integravam o grupo de intervenção.

### **6.5. Princípios éticos do processo de investigação**

Durante a realização da investigação, teve-se sempre em consideração os cuidados éticos e deontológicos mencionados por Batista (2014), que constam da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Deste modo, o presente estudo garantiu o cumprimento dos princípios éticos e deontológicos referidos no documento acima mencionado, a saber: (i) informar os participantes sobre a natureza e os objetivos da investigação e disponibilizar-se para prestar os esclarecimentos necessários ao longo do processo de investigação; (ii) garantir

o anonimato e respeitar a confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes (Baptista, 2014).

## 7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados recolhidos, através das técnicas de recolha já enunciadas no capítulo 6 do presente estudo.

Com vista a analisar os resultados do questionário, procede-se à apresentação de resultados organizados em torno dos seguintes eixos temáticos: (i) TPC no Ensino Remoto de Emergência; (ii) Feedback do professor; e (iii) Tecnologias digitais.

Para analisar os resultados obtidos através das grelhas de observação, procede-se à divisão dos três indicadores: (i) taxa de realização dos TPC; (ii) análise dos TPC realizados e (iii) prazo de entrega.

## 7.1. Resultados do questionário

### 7.1.1. TPC no Ensino Remoto de Emergência

Na análise dos resultados do questionário, a primeira variável a considerar foi o gosto pela realização dos TPC (cf. Tabela 5). A este respeito, verifica-se que 65% dos alunos gostam de realizar os TPC; já 35% referem que apenas gostam de os realizar “às vezes”.

Em relação à compreensão dos conteúdos, pode-se verificar que 60% dos alunos afirmam que compreendem melhor a matéria quando realizam os TPC. Contudo, 35% dos alunos referem que só às vezes os TPC levam a uma melhor compreensão dos conteúdos. Apenas 5% dos alunos dizem não compreender melhor a matéria quando realizam os TPC.

Ainda no que diz respeito à importância dos TPC no desempenho escolar, 90% dos alunos afirmam que os TPC são muito importantes para melhorar os resultados escolares, enquanto apenas 10% responderam “às vezes”.

**Tabela 5**

*Resultados obtidos através do questionário realizado aos alunos de 2.º CEB*

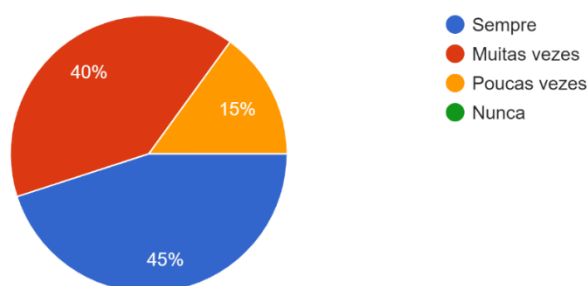
Questões	Respostas	N.º de respostas	Percentagem (%)
Gostas de realizar os TPC?	Sim	13	65
	Não	0	0
	Às vezes	7	35
	Sim	12	60
	Não	1	5

Compreendes melhor a matéria quando fazes os TPC?	Às vezes	7	35
Achas que os TPC são importantes para melhorar os teus resultados escolares?	Sim	18	90
	Não	0	0
	Às vezes	2	10

Constata-se, portanto, que a maioria dos alunos considera os TPC importantes para a consolidação das aprendizagens e para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em aula.

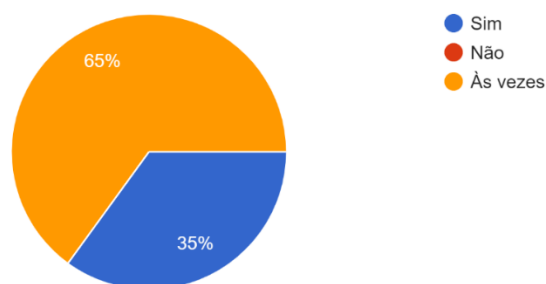
No que se refere à realização efetiva de TPC (Figura 1), 45% dos alunos afirmam realizar sempre os TPC, enquanto 40% dizem fazer muitas vezes os TPC. Apenas 15% assumem fazer poucas vezes as tarefas escolares.

**Figura 1**  
“Faço os TPC”



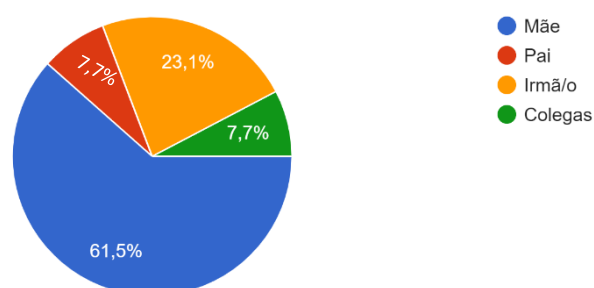
No que se refere à autonomia dos alunos na realização dos TPC (Figura 2), 35% dos inquiridos afirmam que conseguem realizar os TPC autonomamente, contudo a maioria dos alunos (65%) menciona que às vezes necessita de ajuda de terceiros. Os dados parecem sugerir uma transferência para as famílias de tarefas que deveriam ser efetuadas de forma autónoma, sem ajuda de terceiros. Os TPC representam, desta forma, uma sobrecarga para os envolvidos. Lopes (2015) corrobora esta ideia, referindo que, quando os alunos não são capazes de realizar os TPC de forma independente, estes requerem demasiada ajuda da família.

**Figura 2**  
*"Quando tens TPC, sabes fazê-los sem ajuda?"*



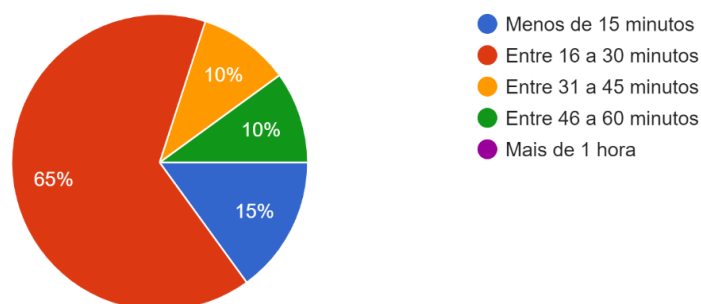
Os alunos que referem precisar de ajuda na realização dos TPC, quando questionados sobre quem os costuma ajudar, referem que costuma ser a mãe (61,5%), a/o irmã/o (23,1%), colegas (7,7%) ou pai (7,7%) (Figura 3). Os TPC parecem constituir uma sobrecarga para a família, especialmente para a mãe, o que parece estar em consonância com os estudos que apontam para a ideia de que a Pandemia COVID-19 acentuou a desigualdade de géneros (Fisher & Rian, 2021), nomeadamente no que diz respeito à conciliação das tarefas domésticas com a teleescola e o teletrabalho.

**Figura 3**  
*"Se não fazes os TPC sozinho, com quem costumavas fazer?"*



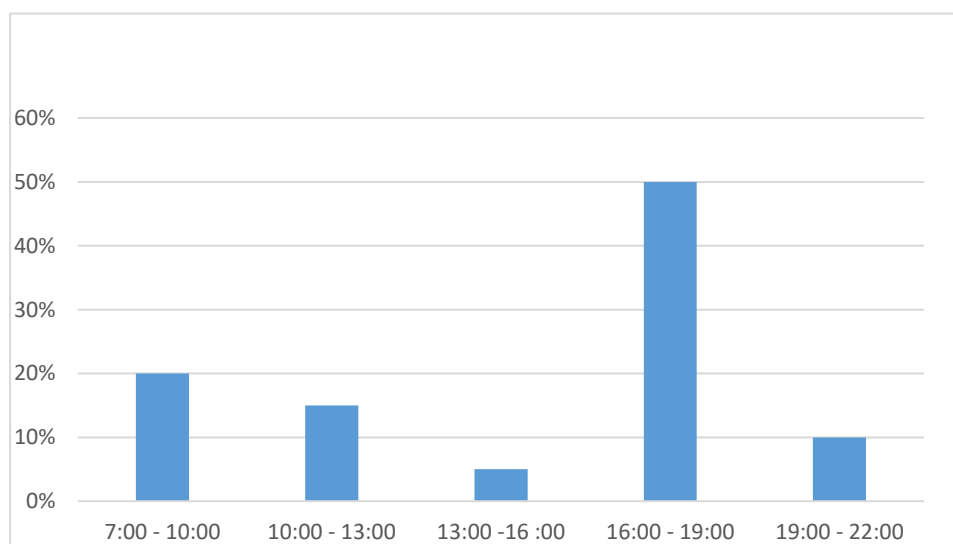
Analisou-se também o tempo que os alunos demoram a realizar os TPC (Figura 4). De acordo com os resultados apurados, 65% dos alunos necessitam entre 16 a 30 minutos para realizar as tarefas pedidas para TPC. Já 15% dos inquiridos precisam de menos de 15 minutos para resolverem as tarefas escolares. Nenhum dos alunos demora mais de uma hora a concluir os TPC.

**Figura 4**  
*"Quanto tempo demoras a fazer os TPC, aproximadamente?"*



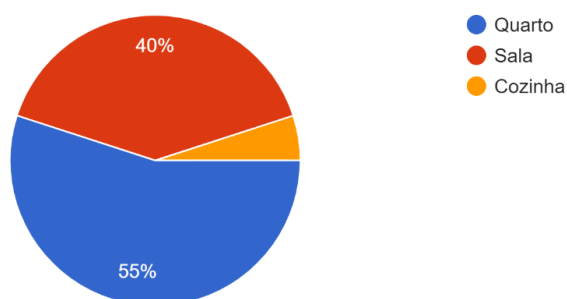
Relativamente às horas a que os alunos costumam realizar os TPC (Figura 5), verifica-se que 50% dos alunos referem que resolvem os TPC entre as 16:00 e as 19:00 horas, possivelmente o horário em que os familiares estão mais disponíveis para prestar o seu apoio.

**Figura 5**  
*"Horas a que os alunos realizam os TPC"*



Questionados sobre o local onde realizam os TPC (Figura 6), 55% dos alunos afirmam resolver as tarefas escolares no quarto e 40% dizem fazê-los na sala. Apenas 5% dos alunos realizam os TPC na cozinha.

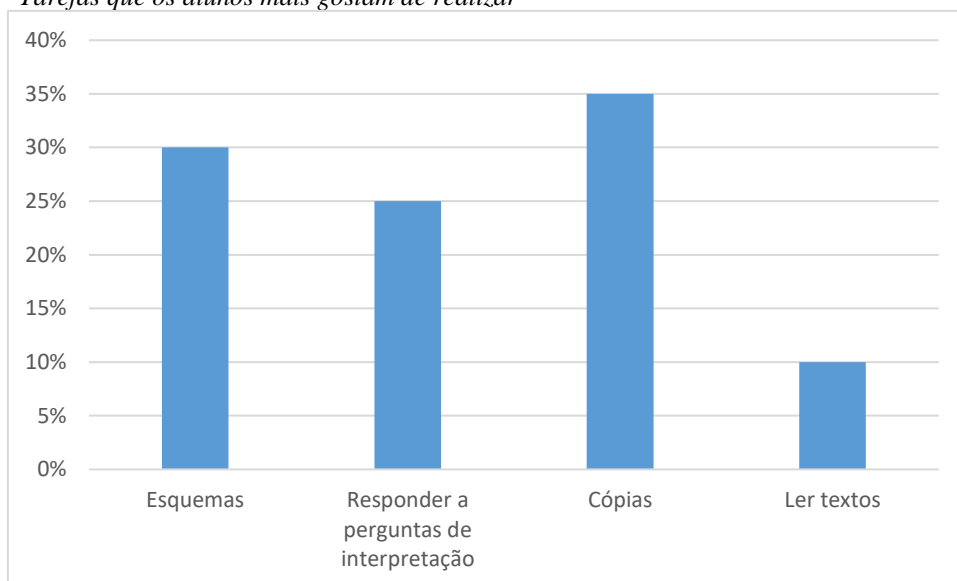
**Figura 6**  
*"Em que local realizas os TPC?"*



Quanto às tarefas que os alunos mais gostam de realizar como TPC (Figura 7), 35% afirmam que gostam de fazer cópias; 30% dizem gostar mais de elaborar esquemas; 25% dos alunos referem responder a perguntas de interpretação e apenas 10% preferem ler textos diversos.

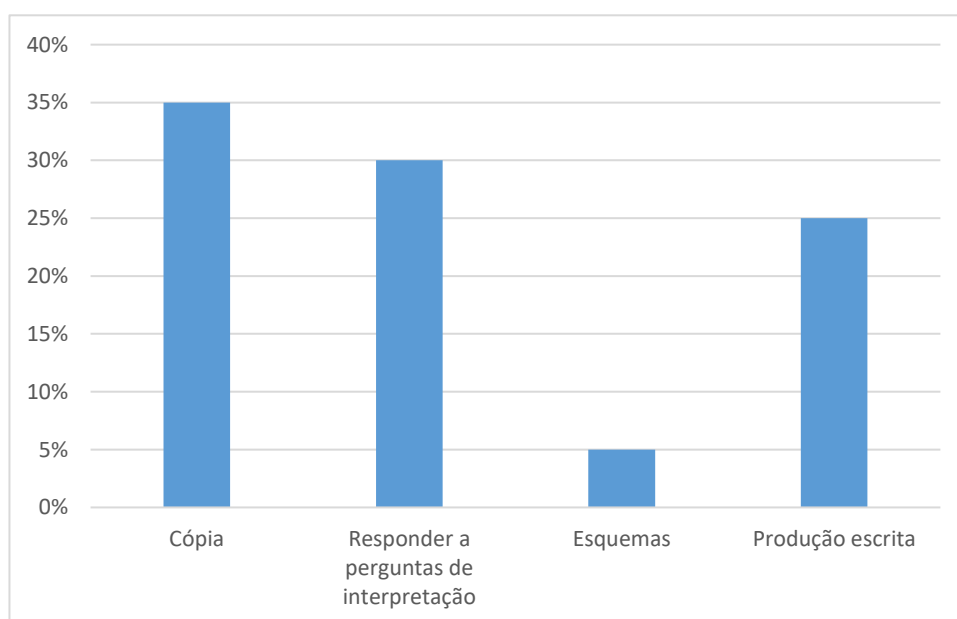
É de destacar, neste âmbito, que o primeiro lugar das preferências é ocupado pelas cópias, que envolvem a repetição da informação, não envolvendo operações cognitivas de nível superior. Já a elaboração de esquemas “constitui-se como uma estratégia com um impacto positivo no desenvolvimento de competências” (Ferreira, 2014, p. 20). A mesma autora acrescenta ainda que estes recursos são meios didáticos fundamentais à organização da informação, uma vez que permitem ao aluno construir o seu próprio conhecimento e atribuir significado aos conceitos e/ou ideias que aprende. É, igualmente, favorável a utilização destas ferramentas, nomeadamente, para a organização do seu estudo.

**Figura 7**  
*"Tarefas que os alunos mais gostam de realizar"*



Quanto às tarefas que os alunos menos gostam de realizar (Figura 8), 35% dos inquiridos referem que não gostam de fazer cópias; 30% não gostam de responder a perguntas de interpretação; 25% não gostam de escrever textos e 5% não gostam de fazer esquemas.

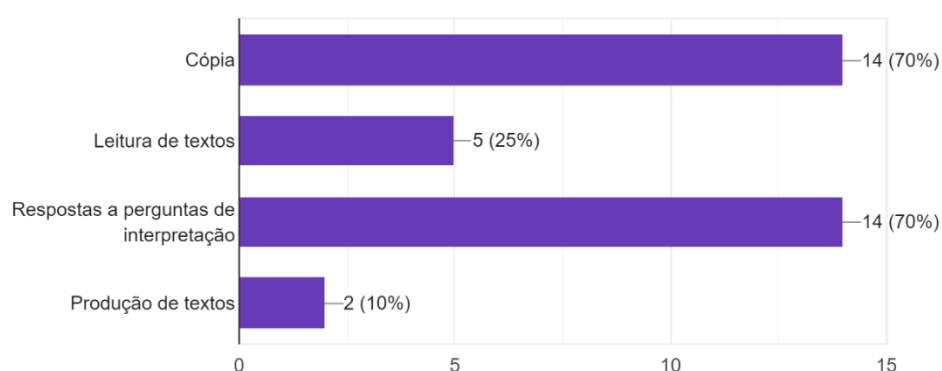
**Figura 8**  
*"Tarefas que os alunos menos gostam de realizar"*



No que se refere aos TPC que os alunos têm com mais regularidade (Figura 9), os inquiridos responderam que 70% dos TPC que recebem envolvem a realização de cópias e a resposta a perguntas de interpretação. Os alunos também afirmam que 25% dos TPC enviados se destinavam à leitura de textos e apenas 10% à escrita de textos. É importante referir que os alunos podiam assinalar mais que uma resposta.

**Figura 9**

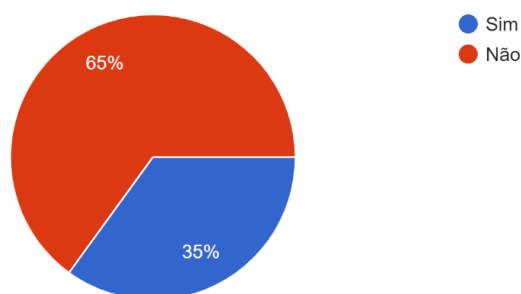
*"Quais os TPC que recibes com mais regularidade?"*



Analisou-se também se os alunos achavam que deveriam ter outro tipo de TPC. Como se pode observar nos dados da Figura 10, 65% dos inquiridos responderam que não e 35% responderam que desejavam ter outro tipo de TPC.

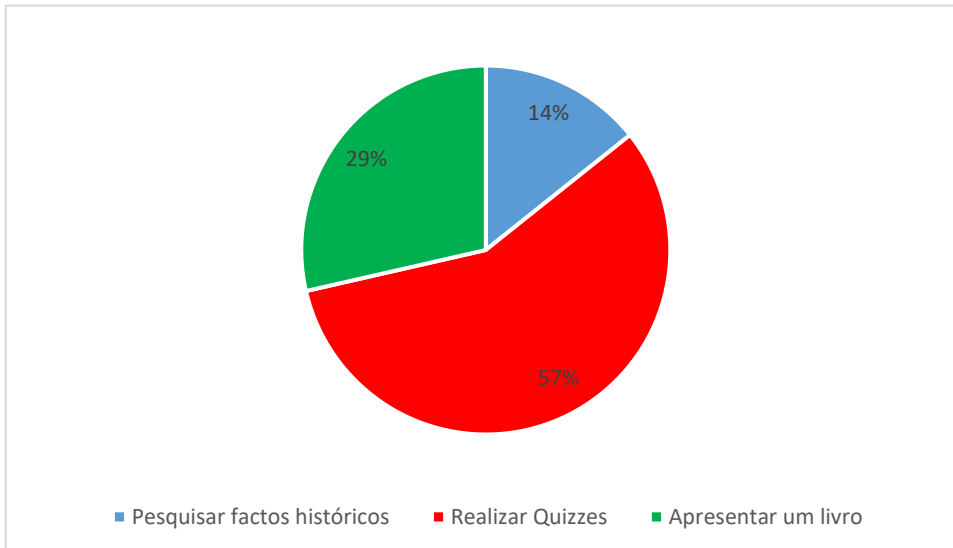
**Figura 10**

*"Achas que devias receber outro tipo de TPC?"*



Dos alunos que responderam preferir receber outro tipo de tarefas escolares (Figura 11), 57% propuseram a realização *quizes*; 29% a apresentação de um livro e 14% a pesquisa sobre factos históricos.

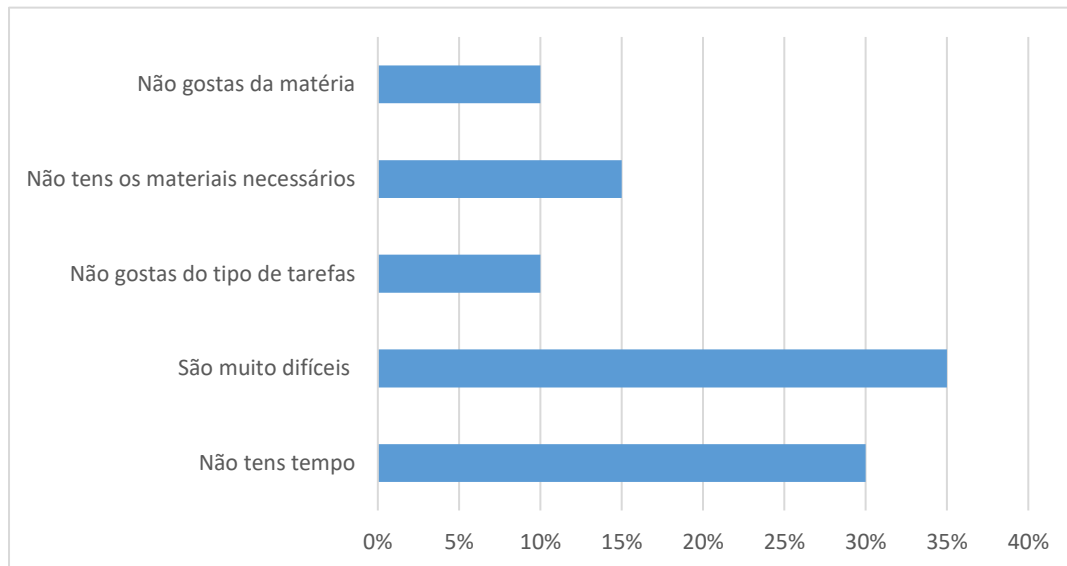
**Figura 11**  
"Proposta de TPC"



Verifica-se que mais de metade dos alunos gostaria de receber outro tipo de tarefa escolar, destacando-se a realização de *quizes online*. De facto, a utilização de tecnologias digitais pode contribuir para um ambiente mais dinâmico e para a construção de conhecimento, promovendo novas formas de ensinar e aprender conteúdos curriculares, uma vez que são os recursos digitais são ferramentas favoráveis aos processos educacionais.

Quando se consideram os motivos pelos quais os alunos não realizam os TPC (Figura 12), 35% dos alunos referem que os TPC são muito difíceis; 30% assumem não terem tempo para realizar as tarefas escolares e 15% afirmam não ter os materiais necessários. Os restantes 20% dos inquiridos dizem não gostar da matéria e do tipo de tarefas.

**Figura 12**  
*"Motivos para a não realização dos TPC"*

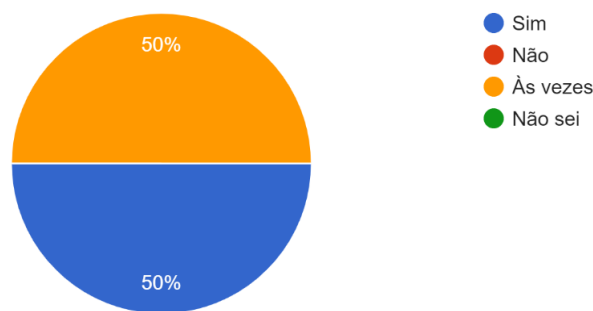


### 7.1.2. Feedback do professor

Quando questionados sobre a existência do *feedback* da professora cooperante ao TPC (Figura 13), 50% dos alunos afirmam que a docente costuma fornecer *feedback* aos alunos e outros 50% dos inquiridos referem que só o faz “às vezes”.

**Figura 13**

"A professora costuma dar-te *feedback* sobre o teu TPC?"

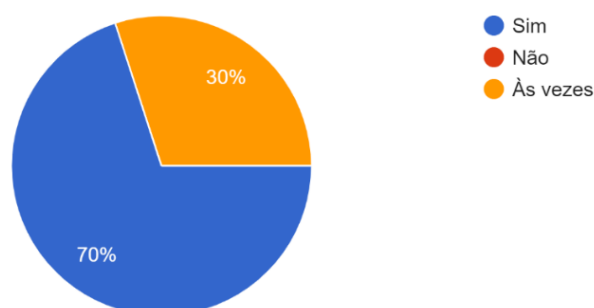


Estes dados podem eventualmente contribuir para explicar a falta de motivação dos alunos relativamente ao TPC, sobretudo se se tiver em conta que o *feedback* é fundamental para a aprendizagem e conhecimento do aluno, assim como para melhorar o seu desempenho escolar.

No que respeita à reformulação dos TPC após o *feedback* da professora (Figura 14), 70% dos alunos afirmam que corrigem os TPC caso seja necessário.

**Figura 14**

“Quando a professora fornece *feedback* sobre o teu TPC, tu vês e corriges o TPC se for necessário?”

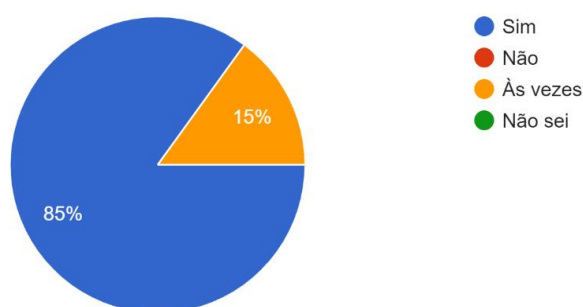


O *feedback* desempenha um papel essencial na resposta a uma produção de um aluno. De acordo com Machado (2020), o *feedback* deve ser fornecido enquanto os alunos ainda têm consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, “na quantidade suficiente para compreenderem o que têm que fazer e sem que o trabalho seja feito por eles, de acordo com o meio mais adequado e eficaz e de forma a atingir determinados alunos com uma informação específica” (p. 5).

Em relação à importância que os alunos atribuem ao *feedback* da professora (Figura 15), 85% concordam que os comentários e observações que a professora faz aos TPC são importantes. Por outro lado, 15% dos alunos mencionam que só às vezes os *feedbacks* da professora são relevantes.

**Figura 15**

“Achas importante o *feedback* que a professora dá aos teus TPC?”



A maioria dos alunos tem consciência de que o *feedback* da professora é benéfico e tem relevância na melhoria dos seus resultados escolares.

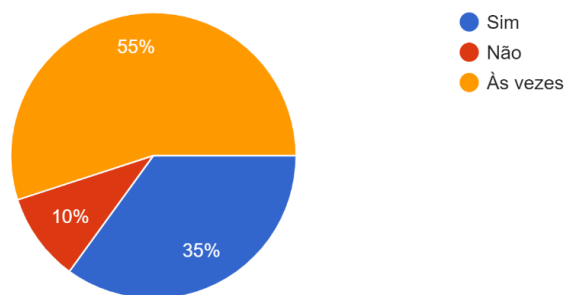
### 7.1.3. Tecnologias digitais

Quando questionados sobre a importância da utilização de tecnologias e recursos digitais durante as aulas no ensino remoto de emergência, todos os alunos afirmam que é crucial o uso das TIC e recursos digitais nas aulas síncronas.

No que respeita à frequência com que a professora cooperante utiliza as tecnologias e recursos digitais nas aulas síncronas (Figura 16), 55% dos alunos afirmam que só utiliza às vezes.

**Figura 16**

*"A professora costuma utilizar tecnologias e recursos digitais nas aulas síncronas?"*

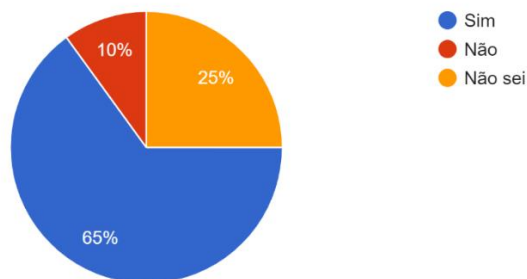


Estes dados podem ser confirmados pela observação de aulas síncronas, em que foi possível constatar que a professora cooperante, embora conheça as tecnologias digitais e tenha certa familiaridade com seus usos, não as incorpora frequentemente nas suas práticas didáticas.

No que se refere à variável “ficarias mais motivado se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas” (Figura 17), 65% dos alunos afirmam que se sentiriam mais motivados se tal acontecesse.

**Figura 17**

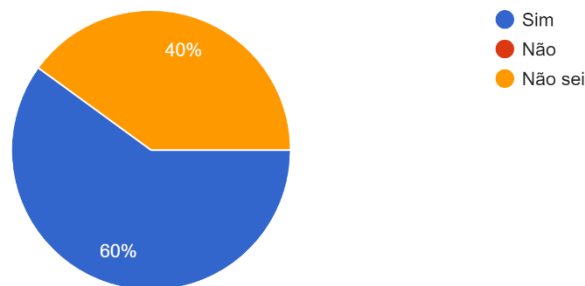
*"Ficarias mais motivado se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas?"*



No que se refere à variável “compreenderias melhor os conteúdos se a professora utilizasse tecnologia e recursos digitais durante as aulas síncronas” (Figura 18), 60% dos alunos afirmam que sim, já 40% dos inquiridos dizem não saber se compreenderiam melhor os conteúdos abordados em aula se a professora utilizasse recursos digitais nas aulas síncronas.

**Figura 18**

*"Compreenderias melhor os conteúdos se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas?"*



Com efeito, mais de metade dos alunos inquiridos afirmam que compreenderiam melhor a matéria caso a professora utilizasse nas suas práticas tecnologias e recursos digitais.

## 7.2. Grelhas de observação

### 7.2.1. Taxa de realização dos TPC

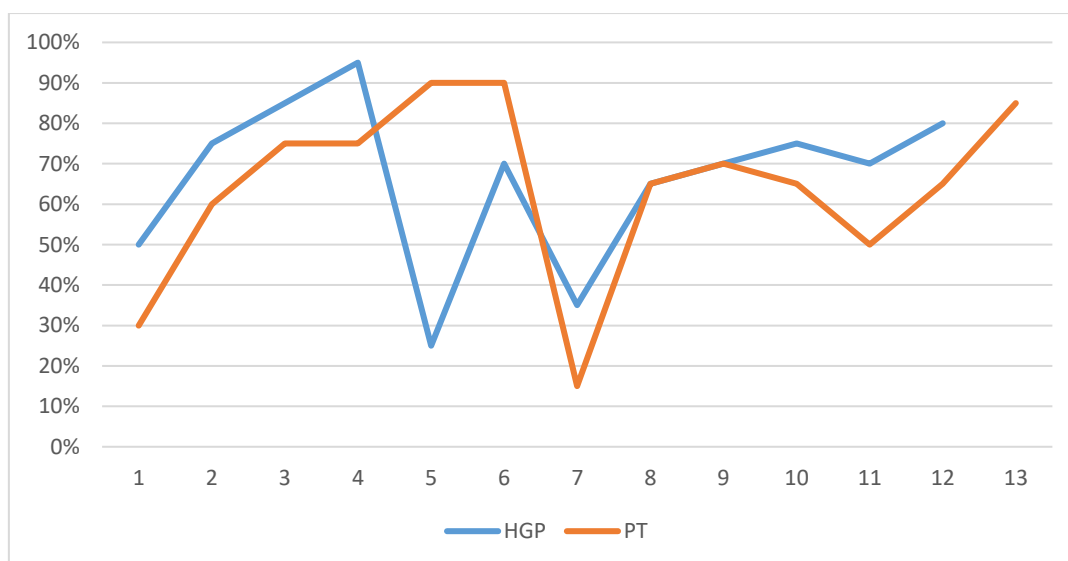
No período compreendido entre o início do ano letivo e 1 de março, foram propostos pela professora cooperante treze TPC na área disciplinar de PT e doze TPC em HGP. Nas semanas de intervenção, de 7 a 22 de março, a investigadora propôs cinco TPC na área disciplinar de PT e quatro em HGP.

No que se refere à taxa de realização de TPC propostos pela professora cooperante (Figura 19), pode constatar-se que em HGP a taxa foi subindo até alcançar os 95%. Contudo, na quinta tarefa escolar, a taxa de realização de HGP desceu até aos 25%. Esta descida pode eventualmente ser explicada pelo tipo de TPC proposto pela OC, mais especificamente a cópia de textos, que, como se observou na secção 7.1.1., é uma das tarefas que os alunos menos gostam de realizar (Figura 8).

Já a taxa de realização de TPC em PT foi subindo progressivamente até estabilizar nos 90%. Na sétima tarefa, registou-se uma descida acentuada, alcançando 15%, o que se poderá justificar igualmente pelo tipo de TPC proposto pela professora, mais concretamente, a cópia de textos. A partir do sétimo TPC, ambas as taxas de realização subiram gradualmente. Estes dados parecem, então, sugerir que poderá haver uma correlação entre a tarefa de cópia e a redução na taxa de realização dos TPC.

**Figura 19**

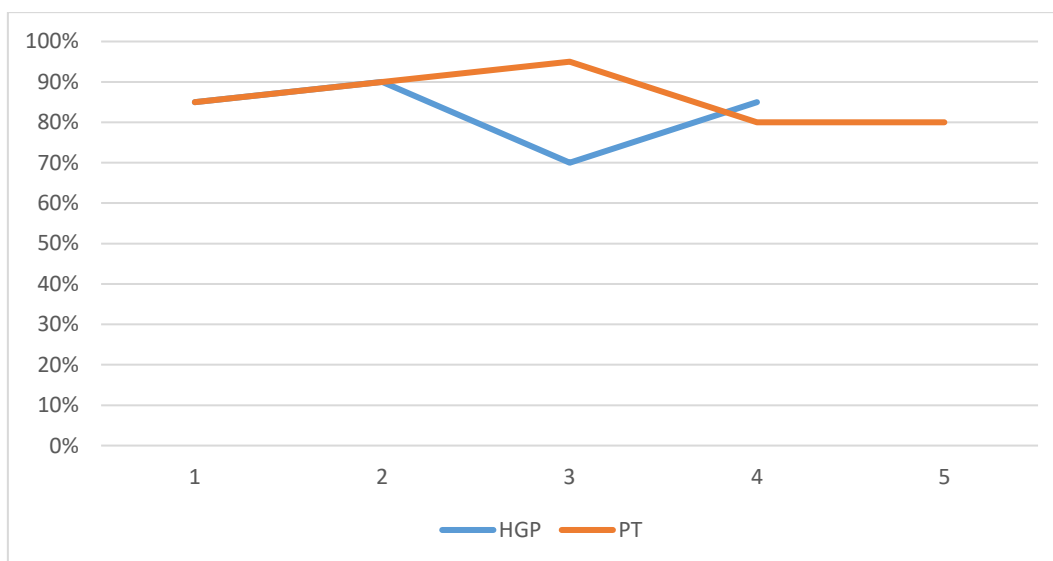
*Taxa de realização de TPC propostos pela professora cooperante*



No que diz respeito à taxa de realização dos TPC propostos pela investigadora (Figura 20), ambas as taxas relativas a PT e HGP se situaram inicialmente no mesmo valor (85%). Este valor elevado pode ser justificado pela introdução de TPC em diversos suportes digitais durante a intervenção. Por sua vez, a taxa de realização dos TPC de PT foi subindo sucessivamente até chegar aos 95% na terceira tarefa escolar proposta pela investigadora. Curiosamente, na terceira tarefa de HGP, registou-se a taxa mais baixa de realização de TPC (70%). Esta descida pode ser justificada pela introdução do novo conteúdo abordado na aula síncrona - desenvolvimento industrial no séc. XIX. Com efeito, os alunos poderão não se ter sentido preparados para realizar o TPC, uma vez que se estava a abordar um novo conteúdo.

**Figura 20**

*Taxa de realização dos TPC propostos pela investigadora*



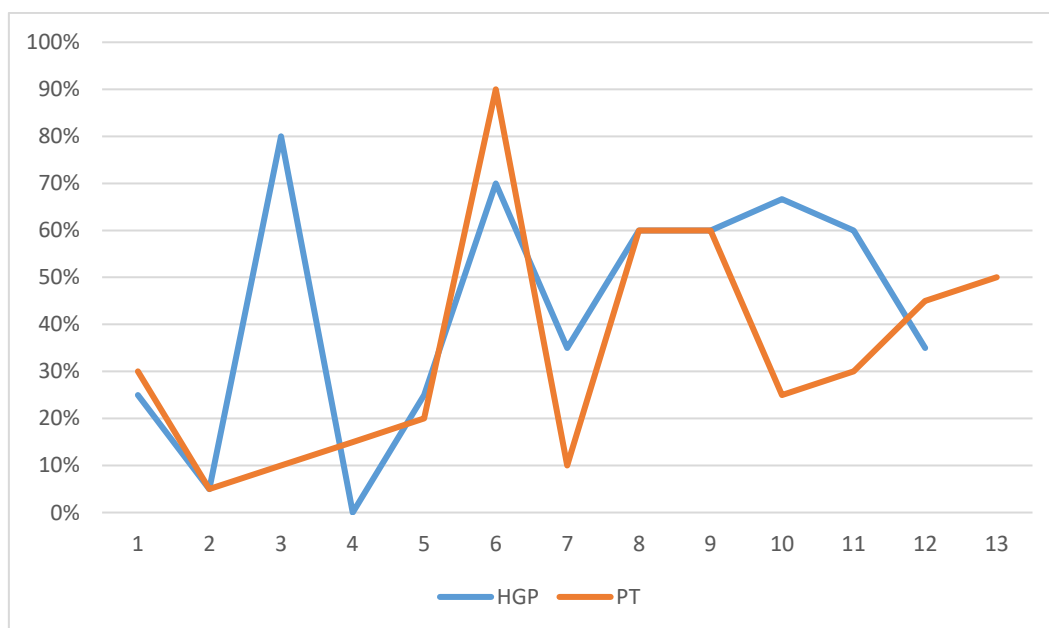
### **7.2.2. Análise de conteúdo dos TPC realizados**

Na grelha de observação de HGP e PT, que incidiu sobre a análise de conteúdo dos TPC realizados pelos alunos como TPC (cf. Anexo P e Q), foi atribuído a cada TPC um dos níveis previstos na seguinte escala: nível 1 – muito incompleto; nível 2 – incompleto; nível 3 – completo (cf. Secção 6).

Em relação à percentagem dos alunos que entregaram os TPC completos propostos pela professora cooperante (Figura 21), pode observar-se que, nas primeiras tarefas escolares, se registou grandes oscilações nas duas áreas disciplinares. A percentagem de alunos que entregaram os TPC completos de HGP alcançou os 80%, contudo houve uma descida abrupta na tarefa seguinte registando o seu pior resultado (0%). No caso de PT, a maior percentagem alcançou os 90% e, na tarefa seguinte, registou o seu pior resultado (10%). Na sétima tarefa escolar, a percentagem dos alunos que entregaram os TPC completos a PT subiu consideravelmente para 60%. Todavia, as percentagens de ambas as áreas disciplinares registaram ainda algumas oscilações nos TPC seguintes, terminando com 35% a HGP e 50% a PT.

**Figura 21**

*Percentagem dos alunos que entregaram os TPC completos propostos pela professora cooperante*

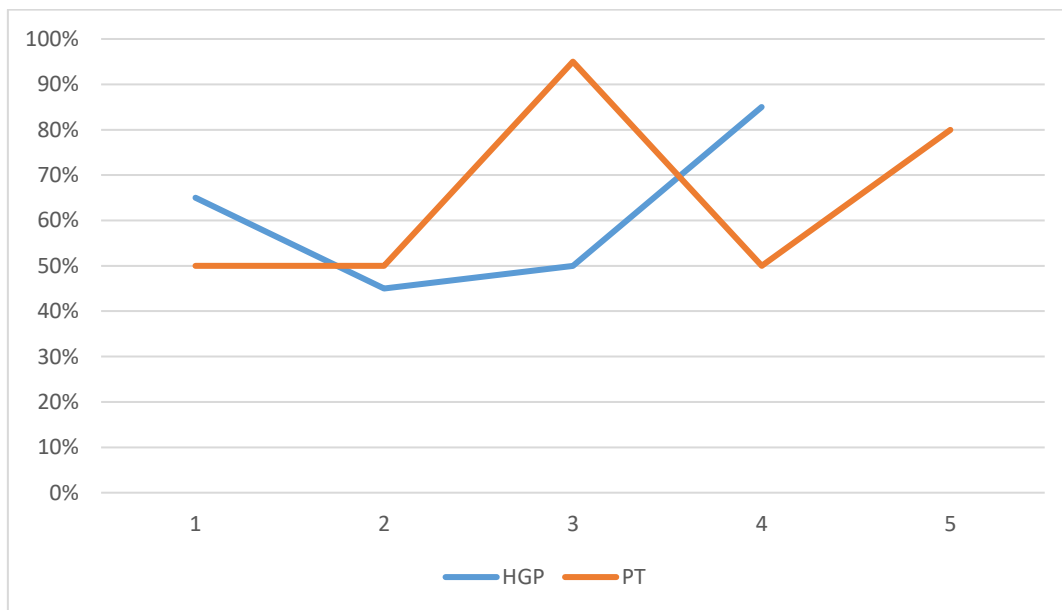


Relativamente à percentagem dos alunos que entregaram os TPC completos propostos pela investigadora (Figura 22), na primeira tarefa, 50% dos alunos entregaram os TPC completos a PT e 65% a HGP. A percentagem de alunos que entregaram os TPC completos de HGP registou o seu pior resultado (45%) na segunda tarefa, já a PT a percentagem estagnou (50%). A percentagem de alunos que entregaram os TPC completos de PT alcançou o seu pico (95%) na terceira tarefa escolar, simultaneamente,

a percentagem de HGP subiu ligeiramente (50%). O gráfico evidencia uma descida significativa a PT (50%) e uma subida considerável a HGP (85%). As percentagens de ambas as áreas disciplinares registaram subidas nas últimas tarefas, terminado com 80% a PT e 85% a HGP.

**Figura 22**

*Percentagem dos alunos que entregaram os TPC completos propostos pela investigadora*



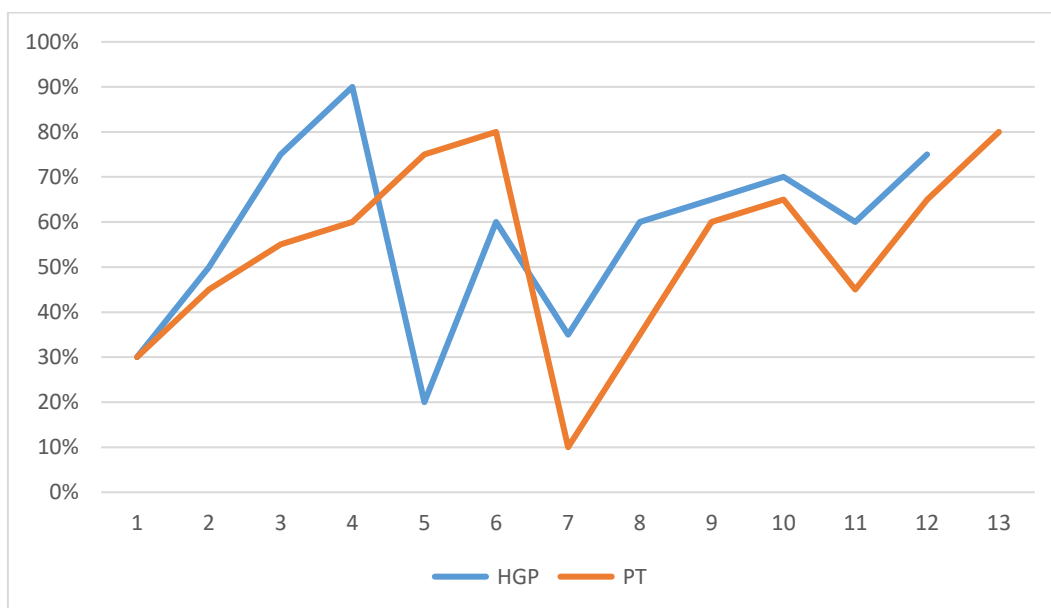
### **7.2.3. Prazo de entrega**

Uma outra variável a considerar relaciona-se com o cumprimento da data de entrega prevista para os TPC. Ao analisar a Figura 23, pode verificar-se que a percentagem de alunos a entregar os TPC propostos pela professora cooperante no prazo estipulado foi de apenas 30% na primeira tarefa escolar. Regista-se posteriormente um aumento gradual da taxa em ambas as áreas disciplinares, registando-se em PT o valor mais elevado na quarta tarefa, em que 90% dos alunos entregaram o TPC no prazo previsto. Já em HGP o pico registou-se na sexta tarefa escolar, em que 80% dos alunos entregaram o TPC no prazo estabelecido pela professora cooperante. Curiosamente, ambas as áreas disciplinares registaram uma descida considerável em tarefas distintas: PT registou uma descida de 90% para 20% e HGP de 80% para 10%.

Os TPC que originaram a descida foi, no caso de PT, a cópia de textos. Note-se que a tarefa de cópia já foi sugerida anteriormente como eventual explicação para a elevada taxa de não realização de TPC (cf. Secção 7.2.1.). Já em HGP, o TPC em que se registou a taxa de 10% na entrega do TPC dentro do prazo estipulado foi a leitura e interpretação de texto.

**Figura 23**

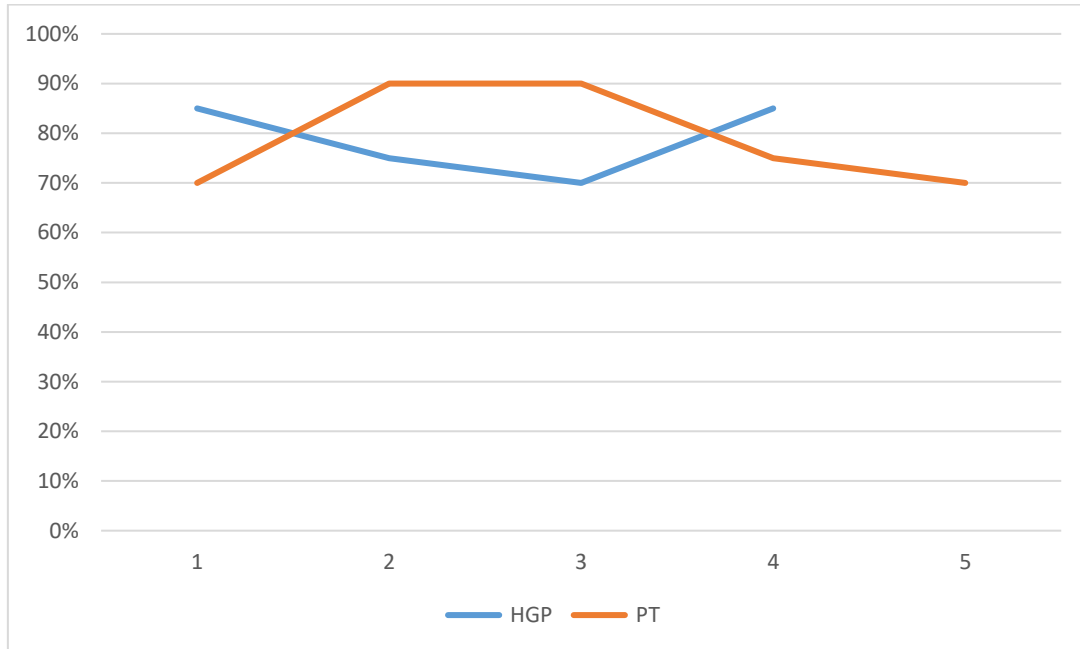
*Percentagem dos alunos que entregaram os TPC propostos pela professora cooperante no prazo estipulado*



Quanto aos TPC propostos pela investigadora, é possível verificar, na Figura 24, que em ambas as áreas disciplinares, a taxa de TPC entregues dentro do prazo estipulado se situa nos 70% ou acima deste valor, o que sugere uma tendência mais constante e sistemática para o cumprimento do prazo estipulado.

**Figura 24**

*Percentagem dos alunos que entregaram os TPC propostos pela investigadora no prazo estipulado*





Neste capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo realizado com intuito de responder aos objetivos de investigação definidos no início desta investigação. Para além das conclusões, serão igualmente apresentadas algumas limitações deste relatório.

No que diz respeito ao objetivo específico (i) *caracterizar o processo de realização de TPC dos alunos*, verifica-se que 45% dos alunos faz sempre os TPC. Constata-se que a maioria dos alunos gosta de fazer os TPC (65%), contudo mais de metade dos alunos afirma precisar de ajuda para as realizar (65%), tendo a mãe um papel fundamental neste apoio (61,5%). A maioria dos alunos (55%) realiza as tarefas escolares no quarto. Metade dos alunos (50%) prefere realizar os TPC no horário entre as 16:00 e as 19:00 horas.

No que se refere ao objetivo específico (ii) *analisar a perceção dos alunos sobre os TPC*, a maioria dos inquiridos está satisfeito com os TPC propostos pela professora cooperante, que consistem sobretudo na realização de cópias, respostas a perguntas de interpretação e produção textual. Ainda assim, alguns alunos sugerem outras propostas de TPC, como, por exemplo, a realização de *quizes online* (57%). É fundamental destacar que os alunos consideram o *feedback* corretivo como um elemento importante que contribui para a melhoria do desempenho dos alunos nos TPC.

Relativamente ao objetivo específico (iii) *aplicar um programa de intervenção para promover o aumento da taxa de realização de TPC*, implementou-se nesta turma de 6.º ano um programa centrado no uso de tecnologias digitais com diversos suportes e ferramentas de aprendizagem *online*. Alguns dos recursos educativos digitais desenvolvidos encontram-se disponíveis *online* (cf. Anexos I, J, K, L e M) e poderão ser usados por outros docentes, numa lógica de recursos abertos.

Por fim, no objetivo específico (iv) *avaliar o impacto do programa de intervenção na taxa de realização dos TPC*, constata-se que as taxas de realização dos TPC propostos pela professora cooperante oscilavam significativamente, no que diz respeito à taxa de realização dos TPC e à sua entrega dentro do prazo estipulado. Um fator que poderá ter alguma influência nos valores mais baixos alcançados poderá ser a tipologia de TPC, em particular, a realização de cópias, que é uma das tarefas que os alunos, no questionário, dizem menos gostar de realizar. Ao analisar o mesmo indicador nas semanas de

intervenção da investigadora, com a introdução de tecnologias digitais e ferramentas *online* em aulas síncronas e em TPC, observa-se que estas taxas são expressivamente mais elevadas e constantes. Pode concluir-se que a implementação do programa de intervenção realizado através de diversos suportes e ferramentas *online*, assim como a introdução de dinâmicas de *feedback* corretivo permitiram melhorar a taxa de realização dos TPC.

Por fim, como limitações a este estudo, destaca-se o tempo de intervenção reduzido, o que não permitiu aprofundar o tema da forma desejada.

## 9. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será realizada uma reflexão final acerca de todos os aspetos abordados ao longo do presente relatório, mais especificamente, aspetos relativos à prática nos dois contextos e ciclos de ensino, bem como da investigação realizada. Serão, ainda, identificados os aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão de docente.

No que diz respeito às práticas pedagógicas nos dois ciclos, considero que ambas foram bastante enriquecedoras. A prática pedagógica de 1.º CEB foi muito distinta daquela que tive no 2.º CEB e, como tal, os desafios foram diferentes.

Na prática pedagógica 1.º CEB e 2.º CEB, pude desenvolver e introduzir estratégias pedagógicas, assim como contactar com diferentes contextos e realidades, com alunos com diversas características e capacidades, o que contribuiu, de forma muito significativa, para o desenvolvimento da minha competência de adaptabilidade enquanto docente. O contacto com outros docentes, com os quais pude partilhar diferentes práticas, experiências e vivências, foi também bastante importante e contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais.

A prática pedagógica no 2.º CEB desenvolveu-se num contexto centrado no Ensino Remoto de Emergência devido à pandemia COVID-19. Esta nova realidade de ensino foi um verdadeiro desafio de adaptação e transformação, uma vez que nunca o tinha experienciado como futura professora. Lecionar todo um período com os alunos a distância “obrigava” não só a repensar a organização, mas também as práticas letivas, o modo de ensinar e de promover aprendizagem. Como tal, fez-me “re”parar, “re”pensar, enfim, “re”fletir na minha ação e definir estratégias. Desta forma, “re”descobri outros caminhos para o ensino. Segundo Alves e Cabral (2020), “esta crise pandémica foi (e é) um tempo de reaprender e de nos reinventarmos nos métodos, nos processos e até na visão do ensino” (p. 27).

Considero que a realização da PES II num contexto de aulas a distância acabou por ser benéfica, pois não sabemos se, eventualmente, num futuro próximo não necessitaremos de regressar a este regime mas agora como professora e não como estagiária. Se tal acontecer, irei mais preparada e com mais competências digitais para este regime. Poderá o futuro envolver uma componente a distância a uma componente presencial? Será esta uma boa oportunidade a aproveitar para prosseguir ou iniciar

processos de mudança e melhoria no sistema escolar tradicional? As escolas devem aproveitar esta experiência e aprendizagem para olhar para o futuro de forma diferente, destacando a maior diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem.

Enquanto futura professora, este foi um tempo que me convocou, mais uma vez, a uma profunda reflexão sobre aquilo que o ato educativo mais intensamente possui, a sua beleza criativa e transformadora.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, este estudo permitiu-me utilizar metodologias ativas apoiadas por tecnologias e recursos digitais que geraram contextos educativos criativos, inovadores e inclusivos durante a investigação, assim como permitiu-me conhecer novos conceitos. Isto é, com o desenvolvimento do estudo surgiram novos conceitos neste regime de aulas a distância e penso que o título do meu relatório final podia ter sido melhorado e apresentado de forma mais específica, como, por exemplo: “O contributo das tecnologias digitais para a realização de trabalhos para casa no ensino remoto de emergência”. Com a elaboração deste estudo conheci diversos suportes, recursos digitais e ferramentas *online* que, caso não existissem aulas em ensino *online*, não teria explorado. Para além disso, permitiu-me ganhar experiência na construção de recursos digitais, como *quizes* e jogos *online* interativos para serem utilizados em aulas ou em TPC, bem como transformar os TPC em tarefas escolares mais dinâmicas e motivadoras. Não obstante, a investigação permitiu-me também desenvolver competências intrínsecas às ciências sociais, nomeadamente na recolha e análise de dados.

É fundamental salientar a importância do período das práticas supervisionadas para a consolidação e formação da minha identidade profissional, pois tive a oportunidade de colocar em prática a maior parte do que aprendi na teoria ao longo da minha formação enquanto futura docente. De acordo com Uchoa (2015)

[A prática de estágio] entende-se como o momento de solidificação de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que ao aluno é oferecida a oportunidade de vivenciar situações reais no contexto educacional, para que possa construir e/ou desenvolver algumas habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho, resultando em fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (p. 45).

É imprescindível uma formação e renovação dos conhecimentos de forma regular e continuada dos professores, para estar munido de estratégias que possam ir ao encontro das características dos alunos e que lhe permitam uma adaptação às constantes mudanças.

Foi um tempo de melhorar alguns domínios no exercício de docente que requerem mais cuidado, como o controlo da gestão de tempo entre planificações e construção de recursos lúdico-didáticos. No entanto, este foi um dos aspetos que fui melhorando com o desenrolar da intervenção, mas que pretendo trabalhar no futuro.

Nóvoa (2009) realça a importância de os docentes adotarem uma postura reflexiva, pois os professores devem preparar-se para “um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise ... essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (pp. 38 e 40).

Durante todos estes anos de formação e aprendizagens, tentei ao máximo retirar o maior partido de tudo aquilo que me foi proporcionado. Importa, agora, refletir e trabalhar para um melhoramento e crescimento constante como futura docente.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alves, J., & Cabral, I. (2021). *Ensino Remoto de Emergência – Perspetivas pedagógicas para a ação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed). Editora McGraw-Hill.
- Barbosa, S. & Almeida, D. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial: Mediação Tecnológica e Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Caderno Intersaberes - v. 9, n. 22: Diferentes formas de ensinar e aprender Matemática, Física e Química.
- Batista, I. (coord). (2014). Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica. Consultado em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%BOTICA.pdf>
- Behar, P. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D'Água.
- Birello, M. (s.d). *Feedback Corretivo [Powerpoint]*. UC Gestão de Contextos Plurilingues.
- Cardoso, R. (2020, 30 de março). *O Ensino Remoto de Emergência que se está a preparar nas escolas. Público*.
- Castilho, M. (2020). *Processos de Prescrição e Correção dos TPC no 1.º CEB*. Instituto Politécnico de Lisboa – ESELx.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Caron, A. F., Caron, A., & Faria, J. H. (2013). *Relação de confiança entre aluno e professor na aprendizagem*. PsicoFAE Centro Universitário, Curitiba, v. 2, n. 2, 27-34.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Amedina.
- Decreto-Lei n.º 58/2019, de 08 de agosto. Diário da República n.º 151/2019, Série I. Ministério da Educação.
- DGE. (2021). *Metodologias para o Ensino a Distância - Apoio às Escolas*. Direção-Geral da Educação.
- DGE. (2021). *Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas*. Direção-Geral de Educação.
- DGE. (2020). *Ensino a Distância*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>. Direção-Geral da Educação.

- DGE. (2018). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação*. Direção-Geral da Educação.
- Durão, A., & Raposo, A. (2020) *Desafios do Ensino Remoto de Emergência: da prática à teoria*. Revista Interações NO. 55, 28-40.
- Fisher, A. N., & Ryan, M. K. (2021). *Gender inequalities during COVID-19. Group Processes & Intergroup Relations*. Disponível em:  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1368430220984248>
- Fonseca, S., & Neto, J. (2017). *Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura*. Revista EDaPECI São Cristóvão, 17(2), 185-197.
- Ferreira, J. S. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*. Instituto Politécnico de Lisboa – ESELx.
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na Escola – Um desafio!*. Instituto Superior De Ciências Educativas – ISCE.
- Ferreira, C.A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Godinho, B. (2020). *#EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempo de pandemia*. Conferência Virtual A Transformação Digital e Tecnologias em Tempo de Pandemia. *Revista da UI\_IPSantarém*. Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharias. 8(4), 194-205. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>
- Ghigliione, R. e Matalon B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 4ª Edição. Celta Editora.
- Hack, J. (2011). *Introdução à Educação à distância*. Florianópolis.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Henriques, M. (2006). *Os Trabalhos de Casa na Escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de Caso*. Revista Interações. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém NO. 2, 220-243.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE review. Disponível em [https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR19NNGgTeenrxaiuB9BsbzE8aFhB24cBeLwPQEuo875VIZJOduX\\_twmHdo](https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR19NNGgTeenrxaiuB9BsbzE8aFhB24cBeLwPQEuo875VIZJOduX_twmHdo)
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro.

- Lopes, A., C., F. (2015). *Trabalhos para Casa no 1.º Ciclo: ter ou não ter, eis a questão*. Universidade do Minho.
- Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e e-Conteúdos*. Centro Atlântico.
- Machado, E. (2020). *Avaliação formativa e feedback, Folha de apoio à formação –Projeto Maia*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Martins, K., & From, D. (2016). *A importância da Educação a distância na sociedade atual*. Joinville: Assessoritec.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens de um futuro presente*. EDUCA, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Tinta da China.
- Pedro, N. (2020). *Ensino online em situação de emergência: Analisar o passado, planejar o futuro*. Consultório da Aprendizagem (Webinar).
- Pereira, J. (2014). *Qual o papel do Educador(a) /Professor(a) como mediador na resolução de conflitos?*. Instituto Politécnico de Santarém – ESSE
- Pires, A. (2013). *Os Trabalhos Para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Beja - ESE.
- Pires, S., I., L. (2012). *Os Trabalhos para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – A Visão das Crianças e dos Pais*. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rocha, F., Loss, T., Almeida, B., Motta, M., & Kalinke, M. (2020). *O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da COVID-19*. *Revista Interações*, 55, 58-82.
- Rocha, A. P. L. (2016). *Diferenciação pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas*. *Interfaces da Educação*, 20(7), 22-40.
- Ramdass, C., & Zimmerman, B. J. (2011). *Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework*. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.

- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, A. (2000). *Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário*. Universidade do Minho.
- Sousa, D. (2020). *Perspetivas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a Prescrição de Trabalho de Casa*. Instituto Politécnico de Lisboa – ESELx.
- Silva, H., Braga, E., & Soares, E. (2017). *A importância da utilização de imagens no processo de ensino/aprendizagem da Geografia*. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales (abril-junio 2017).
- Silva, M., A., F., (2015). *A avaliação formativa como forma de garantir a aprendizagem. Um estudo de caso na disciplina de Geografia*. Lisboa: [s.n.], 178.
- Santos, A. (2015). *Prática de Ensino supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos Para Casa*. Instituto Politécnico de Lisboa – ESELx.
- Sousa, M., J., & Baptista, C., S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha (3.ª ed.)*. Pactor.
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. A Casa Encantada.
- Santos, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação –e-learning*. FCA – Editora de Informática; Lidel.
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Kogan Page.
- Tavares, C., Barbeiro, T. (2011). *As implicações das TIC no Ensino da Língua*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Uchoa, P., N. (2015). *A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência*. Revista Didática Sistemática, ISSN 1809-3108 v.17 n.2, 43-47.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A - GRELHA DE CÁLCULO  
MENTAL

| ' ' | | ' ' |

Nomes	Adição	Subtração	multiplicaç	Divisão	Adição	Subtração	multiplicaç	Divisão	Adição	Subtração	multiplicaç	Divisão	Adição	Subtração	multiplicaç	Divisão	Adição	Subtração	multiplicaç	Divisão	Adição	Subtração	multiplicaç	Divisão
B.S	5	4	2	5	10	9	10	10	8	10	10	10	10	10	10	9	10	10	9	10	4	3	5	3
C.M	10	3	9	7	5	4	10	10	3	4	10	10	9	7	9	9	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	7	5	9	9
C.F	9	7	10	10	10	9	10	10	9	9	10	10	9	4	8	10	7	8	10	9	8	9	10	9
D.S	9	8	10	10	8	8	10	10	6	7	10	10	9	7	8	9	8	10	8	10	10	9	9	10
D.P	9	3	10	9	9	6	10	10	9	4	10	10	10	7	10	9	9	9	10	10	9	10	10	10
E.L	3	5	10	10	2	0	10	9	0	1	10	10	4	0	9	10	1	3	9	10	1	0	10	9
F.G	9	7	10	10	10	4	9	10	10	9	10	10	10	10	10	10	8	7	8	8	9	10	10	10
F.V	10	7	10	10	10	6	9	10	9	6	10	10	10	6	10	10	9	9	10	10	9	9	10	10
G.F	6	4	9	10	10	10	10	10	8	10	10	10	8	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10
I.J	10	5	10	10	10	5	8	10	9	8	10	10	10	8	9	8	10	6	10	8	9	8	9	10
I.R	9	3	10	10	7	3	10	10	10	5	10	10	10	2	9	7	1	1	10	8	10	6	10	10
J.L	9	2	10	8	7	5	9	8	6	6	9	9	10	6	8	5	8	7	10	7	8	8	10	10
J.V	9	3	10	9	10	8	5	7	10	6	10	9	9	4	10	10	10	10	10	10	10	8	9	10
L.R	9	4	9	9	9	4	10	10	6	5	10	10	9	7	10	9	7	9	9	8	10	5	10	10
L.P	10	10	10	10	9	5	10	10	9	10	10	10	10	8	9	10	10	10	10	10	9	8	10	4
M.V	10	6	9	10	10	2	8	10	9	7	10	10	10	9	8	10	9	6	8	9	9	8	10	10
M.A	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	6	2	10	10	1	1	8	9	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	0	1	10	9	5	3	10	10
M.S	8	1	6	3	5	2	10	8	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	10	8	7	6	7	8	7	1	7	5	6	6
M.D	10	10	10	10	10	10	10	10	8	6	10	10	10	8	9	9	9	9	9	10	9	10	10	10
M.B	6	4	10	0	5	2	9	7	3	4	8	10	6	5	9	0	7	7	10	10	10	10	10	10
M.A	10	9	10	9	10	8	10	10	7	7	10	9	10	7	10	10	10	9	10	10	9	10	10	10
R.Q	10	10	10	10	9	9	10	10	9	6	10	10	10	8	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10
S.M	6	3	9	9	9	8	10	10	8	5	10	10	9	10	10	9	9	9	9	10	9	8	10	10
Média	8,45	5,36	9,23	8,55	8,26	5,61	9,43	9,52	7,14	6,18	9,77	9,82	9,18	6,82	9,14	8,59	7,68	7,55	9,36	8,95	8,30	7,48	9,43	9,13
Média semanal	7,90				8,21				8,23				8,43				8,39				8,59			

ANEXO B - GRELHA DAS FICHAS DE  
ORTOGRAFIA

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de fichas de ortografia										
Nomes/ Grafema	O/U	S/SS	J/G	NH/LH	CH/X	S/Z	O/U	S/SS	J/G	
B.S	3	F	6	F	7	7	6	8	8	
C.M	F	10	7	9	6	9	7	9	9	
C.F	10	10	8	F	9	9	9	10	10	
D.S	8	10	9	10	9	10	9	8	10	
D.P	7	10	10	10	10	10	8	8	8	
E.L	6	6	9	7	9	9	8	8	8	
F.G	7	6	8	8	8	9	6	8	9	
F.V	9	6	8	9	8	8	7	7	F	
<b>G.F</b>										
I.J	10	10	10	10	9	8	8	8	10	
I.R	7	7	10	8	8	9	8	8	10	
J.L	6	8	9	10	7	9	8	8	8	
J.V	5	8	8	8	8	7	7	7	F	
L.R	10	10	8	10	10	10	10	10	10	
L.P	9	10	8	10	10	9	10	10	10	
M.V	4	6	6	7	8	8	8	8	9	
M.A	10	10	8	9	8	10	9	9	9	
M.S	8	9	7	F	7	8	8	8	9	
M.D	4	8	8	10	8	10	8	8	9	
M.B	7	8	8	7	8	8	10	10	10	
M.A	7	6	8	9	9	8	8	10	8	
R.Q	9	F	7	6	8	7	8	8	8	
S.M	5	6	7	7	8	8	8	8	8	
Média	7,2	7,9	8,0	8,6	8,3	8,6	8,1	8,5	9,0	8,2

ANEXO C-GRELHA DE INDICADORES  
DE AVALIAÇÃO L.OA  
| ' ' | ' ' |

O. G.	OG A. Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas.										OG B. Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem.										OG C. Construir resumos a partir de textos lidos em aula.															Média global		
	A1. Identifica os conceitos-chave.					A.2. Define os conceitos a novas situações de aprendizagem.					B.1. Aplica os conceitos básicos relacionados com os temas estudados, no processo de formação e aquisição de conhecimentos.					B.2. Mobiliza os conceitos em novas situações de aprendizagem.					C.1. Sistematiza a informação de cada tema através da construção de mapas conceptuais.					C.2. Elabora textos/síntese dos diferentes conteúdos abordados.					C.3. Relaciona os conteúdos na produção da síntese com os mapas conceptuais.							
	Alunos	Data	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média						
BA		1	1	1	2	1,25	1	1	1	2	1,25	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1,42857						
C.S		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
DL		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3						
DF		2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2,5	3	3	2	3	2,75	2,53571					
EF		1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	1	2	3	3	2,25	1	2	2	3	2	2	2	3	2,5	2,10714		
G.S		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	1	2	3	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2,14286
L.S		1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	2	1,75	1	2	3	3	2,25	1	2	2	2	1,75	1	1	2	2	1,5	1,78571
MB		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2,10714
MF		2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2,42857	
MM		1	2	3	3	2,25	1	2	3	3	2,25	1	2	3	3	2,25	1	2	2	2	1,75	2	2	3	3	2,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	2,17857
R.R		2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2,42857	
S.S		1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	1,75	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2,17857	
T.P		1	2	3	3	2,25	1	2	3	3	2,25	1	2	3	3	2,25	1	2	3	3	2,25	1	2	3	3	2,25	1	2	2	3	2	1	2	3	3	2,25	2,21429	
T.V		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
T.T		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
V.F		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
V.S		2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2,28571	
W.P		2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2,25	2	
Medias						2,333					2,347					2,361																				2,431	2,458	2,37897

ANEXO D-GRELHA DE INDICADORES DE  
AVALIAÇÃO L.OB

|' '' | | ''

6º H	O. G.	OGA. Definir os conceitos básicos relacionados com os temas nas produções escritas.										OGB. Aplicar os conceitos básicos relacionados com os temas nas diferentes situações de aprendizagem.										OGC. Construir resumos a partir de textos lidos em aula.															Média global	
		A1. Identifica os conceitos-chave.					A2. Define os conceitos a novas situações de aprendizagem.					B1. Aplica os conceitos básicos relacionados com os temas estudados, no processo de formação e aquisição de conhecimentos.					B2. Mobiliza os conceitos em novas situações de aprendizagem.					C.1. Sistematiza a informação de cada tema através da construção de mapas conceituais.					C.2. Elabora textos/síntese dos diferentes conteúdos abordados.					C.3. Relaciona os conteúdos na produção da síntese com os mapas conceituais.						
		Data	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média	05/mar	12/mar	19/mar	26/mar	Média						
AfR		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
A.R.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
B.M.		1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	1,75	1	1	2	2	1,5	1	2	2	2	1,75	1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1,82143	
C.R.		1	2	2	2	1,75	1	2	2	2	1,75	1	1	2	3	1,75	1	2	2	2	1,75	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1,85714	
DP		2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2,5	1	2	3	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2,25	
FF		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1,25	1	1	1	1	2	1,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1,25	1,10714
I.G.		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2,21429	
J.C.		2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	2,53571	
K.V.		2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2,32143	
LT		2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2,5	
LC		2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2,35714	
M.M.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2,75	2	3	3	3	2,25	2,82143	
M.P.		2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2,60714	
RaB		2	2	2	2	2	1	2	2	2	1,75	1	1	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2,25	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2,25	1,96429	
R.P.		2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2,35714	
RaR		2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2,32143	
R.R.		2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	3	2,25	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2,32143	
R.B.		1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	2	2	1,5	1,5	
R.L.		2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2,67857	
S.P.		2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2	2	3	3	2,5	2	3	3	3	2,75	2	3	3	3	2,75	2	2	3	3	2,5	2,60714	
MÉDIA						2,25					2,275					2,275					2,25					2,388					2,375					2,338	2,30714	

ANEXO E-GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE  
DE AVALIAÇÃO HGP 6.0 A

|' '' | | ''

QUESTÕES		4º Momento de avaliação- Portugal na 2ª metade do século XIX																				100	%
		FICHA DE AVALIAÇÃO-GOOGLE FORMS																					
COTAÇÕES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
N.º	Aluno	4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
1	B.A	4	4	4	0	0	4	4	4	8	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	40	0,4
2	C.S	4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	96	0,96
3	D.C																						
4	DL	4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	0	4	4	4	4	4	4	0	4	0	82	0,82
5	DF	0	4	4	0	7	4	4	4	4	4	10	0	4	0	0	4	4	0	4	4	65	0,65
6	D	4	4	4	4	1	4	4	4	4	0	1	4	4	4	4	4	0	4	4	4	66	0,66
7	E.F	0	4	4	4	2	0	4	4	8	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	0	62	0,62
8	G.S	0	4	4	4	1	4	4	0	12	4	3	0	4	4	4	4	0	4	0	4	60	0,6
9	LS	0	4	4	0	3	4	4	4	4	0	0	4	4	4	4	4	4	0	4	4	59	0,59
10	MB	4	4	4	4	1	4	4	4	0	4	1	0	0	4	0	0	4	4	4	0	50	50
11	MF	0	4	4	4	2	4	0	4	8	4	0	0	4	4	4	4	0	4	0	4	58	0,58
12	M																						
13	MM	4	4	4	0	0	4	4	4	12	4	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	72	0,72
14	R.R	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4	0	4	4	4	80	0,85
15	S.S	4	4	4	0	2	0	4	4	8	4	10	0	4	4	4	4	4	4	4	4	76	0,76
16	T.P	4	4	4	4	4	4	4	4	8	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	76	0,76
17	T.V	4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	100
18	T.T	4	4	4	4	7	0	4	4	12	4	10	4	4	4	4	4	0	4	4	4	89	0,89
19	V.F	4	4	4	4	6	4	0	4	12	4	1	4	4	4	4	0	4	0	4	0	71	0,71
20	V.S	4	4	4	0	4	4	0	4	8	4	0	0	0	4	4	4	0	0	4	0	52	0,52
21	W.P	0	4	0	4	10	4	4	4	4	0	10	4	4	0	0	4	4	4	4	4	72	0,72
<b>Média</b>		<b>2,74</b>	<b>4</b>	<b>3,79</b>	<b>2,74</b>	<b>4,53</b>	<b>3,37</b>	<b>3,37</b>	<b>3,79</b>	<b>8</b>	<b>2,74</b>	<b>3,79</b>	<b>2,32</b>	<b>3,58</b>	<b>3,37</b>	<b>3,16</b>	<b>3,16</b>	<b>2,74</b>	<b>2,74</b>	<b>3,58</b>	<b>2,32</b>	<b>69,79</b>	

ANEXO F -GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE  
DE AVALIAÇÃO PT 6.0 A

|' '' | | ''

QUESTÕES		3º momento de avaliação																									100	%	
		Ulisses																											
COTAÇÕES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25			
N.º	Aluno	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
1	B.A	4	0	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	4	0	4	0	4	4	0	4	0	0	0	4	4	64	64	
2	C.S	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	88	88	
3	D.C																											0	
4	D.L	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	4	4	4	0	0	0	4	4	72	72	
5	D.F																										0	0	
6	D	0	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	4	0	4	0	4	0	0	0	0	4	0	44	44	
7	E.F	4	0	0	4	4	4	4	4	4	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	4	4	0	4	4	4	68	68	
8	G.S																											0	
9	L.S																											0	
10	M.B	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	0	4	0	0	0	4	0	0	4	0	4	0	0	4	52	52	
11	M.F	0	0	4	4	0	0	4	4	4	0	0	4	4	4	0	4	0	4	0	4	4	0	4	0	0	52	52	
12	M																												
13	M.M	0	0	4	4	4	4	4	4	0	4	0	4	4	4	4	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4	56	56	
14	R.R	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	4	4	4	0	0	0	4	4	76	76	
15	S.S	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	0	4	4	0	0	0	4	4	0	0	4	4	72	72	
16	T.P	4	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	0	4	0	0	0	0	0	60	60	
17	T.V	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	92	92	
18	T.T	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	4	4	4	0	4	4	0	0	0	4	4	76	76
19	V.F	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	4	4	0	4	4	4	4	80	80	
20	V.S	4	0	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	0	0	4	0	4	0	0	4	0	0	4	4	4	64	64	
21	W.P	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	4	0	0	0	4	4	0	4	4	4	4	4	4	72	72	
Média		3,25	2,75	3,25	3,75	3,75	3,75	4	4	3,25	2,5	2,25	2	3,5	0,75	3,25	1,5	2,25	1,75	2	3,75	1,5	1,25	1,5	3,25	3,25	64	64	

ANEXO G-GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE  
DE AVALIAÇÃO HGP 6.º B

| ' ' | ' ' |

QUESTÕES		4º Momento de avaliação - Portugal na 2ª metade do FICHA DE AVALIAÇÃO-GOOGLE FORMS																				100	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
COTAÇÕES		4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
N.º	Aluno	4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	10	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
1	AfR	4	4	4	4	7	4	0	4	12	4	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	90	0,9
2	AR	4	4	4	4	10	4	4	4	12	0	5	4	4	4	4	4	4	0	4	4	87	0,87
3	BM	0	4	0	0	0	4	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	4	4	0	4	28	0,28
4	CR	0	4	4	4	7	4	4	0	4	4	1	4	0	4	4	4	0	4	0	4	60	0,6
5	DP	4	4	4	4	2	4	4	4	12	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	0	81	0,81
6	FF	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	4	0	0	4	4	4	0	4	0	0	28	0,28
7	IG	4	0	0	0	8	0	0	4	4	0	0	4	4	4	0	4	4	4	0	0	44	0,44
8	JC	4	4	4	4	0	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	0	4	0	60	0,6
9	KV	4	4	4	0	8	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	68	0,68
10	LT	4	4	4	4	10	4	4	4	12	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	0	82	0,82
11	LC	4	0	4	4	0	4	4	4	8	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	68	0,68
12	MM	4	4	4	4	0	4	4	4	12	0	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	76	0,76
13	M.P	4	4	4	4	10	0	4	4	12	4	0	4	4	4	4	4	0	0	4	0	74	0,74
14	Ra.B	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	4	4	0	0	4	4	0	0	0	24	0,24
15	R.P	4	4	0	4	0	0	4	4	12	0	0	4	0	4	4	4	0	4	0	0	52	0,52
16	Ra.R	4	0	4	4	9	4	4	4	8	4	3	4	4	4	4	4	0	4	4	0	76	0,76
17	RR	0	4	0	4	0	0	4	4	4	0	0	0	0	4	4	4	4	4	4	0	44	0,44
18	RB	0	4	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	20	0,44
19	RL																						
20	S.P	4	4	4	4	0	4	4	4	12	4	0	0	4	0	0	4	4	4	4	0	64	0,64
Média																						59,26	

ANEXO H-GRELHA DE CORREÇÃO ATIVIDADE  
DE AVALIAÇÃO PT 6.0 B  
| ' ' | | ' |

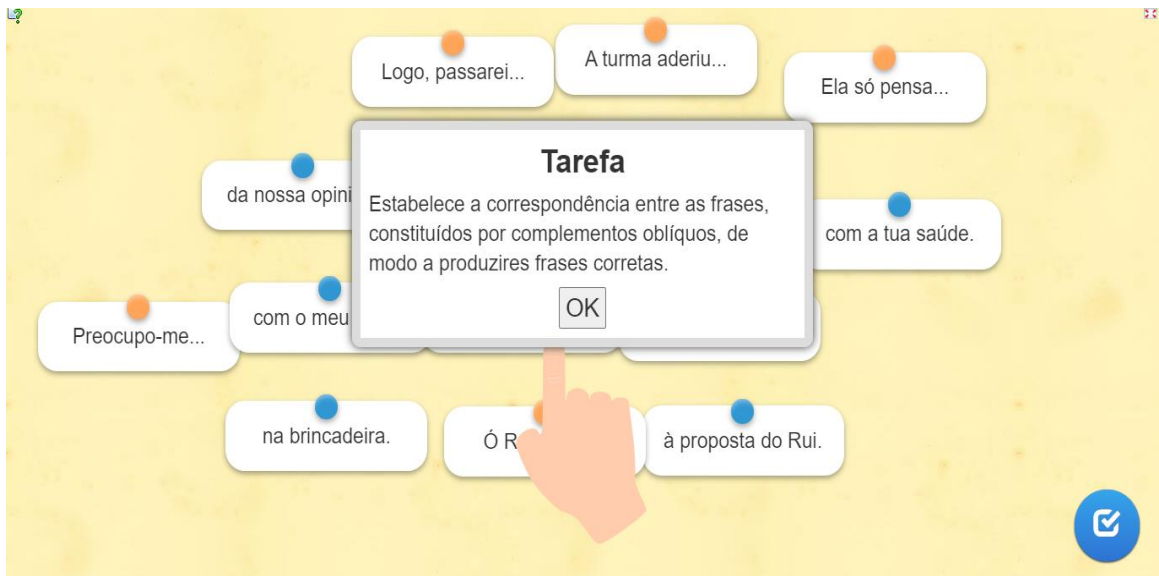
QUESTÕES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	100	%
COTAÇÕES		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
N.º	Aluno																											
1	A/R	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	92	92
2	A/R	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	4	4	4	88	88
3	BM	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	4	0	4	4	0	4	0	4	0	0	0	4	4	64	64
4	C/R	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	4	4	0	4	0	0	4	4	4	76	76
5	DP	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	4	4	4	0	0	4	0	4	80	80
6	FF	4	0	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	4	4	0	0	4	4	0	52	52
7	IG	0	4	4	4	4	0	0	0	4	4	4	0	4	4	0	0	4	4	0	4	0	0	0	0	0	48	48
8	JC	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	4	4	4	0	0	4	4	0	76	76
9	KV	0	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	4	4	0	4	4	0	4	0	0	0	4	4	72	72
10	LT	4	4	0	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	0	4	0	4	4	0	4	0	4	4	72	72
11	LC	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	72	72
12	MM	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	4	4	4	92	92
13	M.P	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	0	88	88
14	Ra.B	0	4	0	4	4	4	4	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	32	32
15	R.P	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	4	0	4	4	0	0	4	4	76	76
16	Ra.V	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	0	4	0	4	4	4	4	80	80
17	R.R	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	0	4	4	0	4	0	4	4	0	4	4	4	0	4	4	76	76
18	RL	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0	0	4	4	0	0	4	0	4	72	72
19	R.B	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	4	0	56	56
20	S.P	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	100
Média																												73,2

# ANEXO I - LEARNING APPS

| ' ' | | ' ' |

**Figura 25**

Jogo para estabelecer a correspondência entre as frases.



**Quiz:** <https://learningapps.org/watch?v=p1zt19d1v21>

ANEXO J - WORDWALL

| ' ' | | ' ' |

**Figura 26**

Jogo de classificação de complementos de verbos destacados em frases (complemento direto, indireto e oblíquo).



Quiz: <https://wordwall.net/play/11885/448/320>

ANEXO K - SLIDES.COM

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 27**

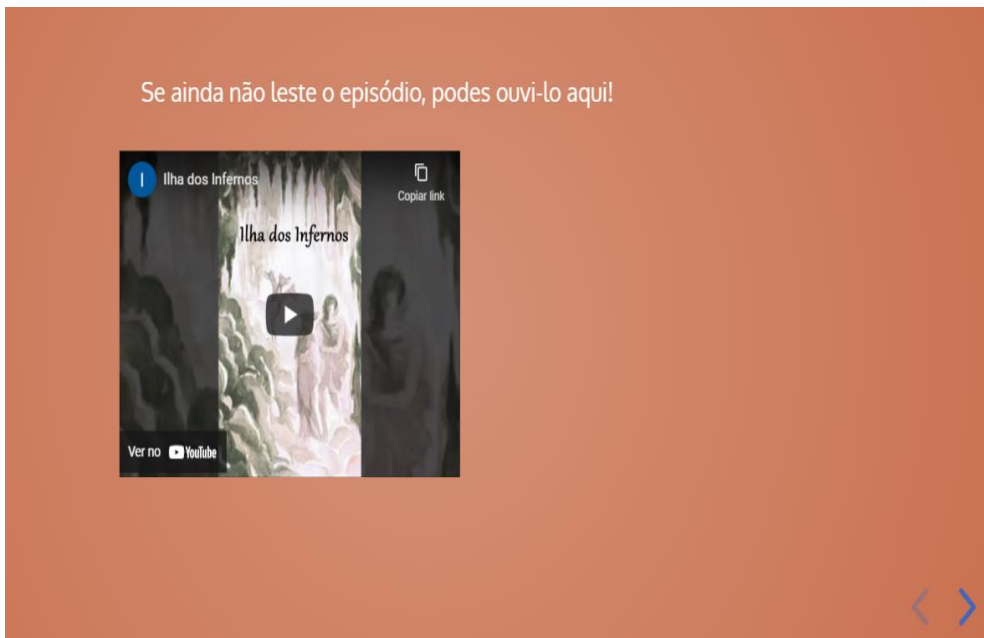
Capa do quiz sobre o episódio “A Ilha dos Infernos” de Ulisses.



**Quiz:** <https://slides.com/inesbreda/deck-57323d/fullscreen>

**Figura 28**

Áudio do capítulo “A Ilha dos Infernos” gravado pela investigadora.



## Figura 29

Quiz do episódio “A Ilha dos Infernos” de Ulisses.

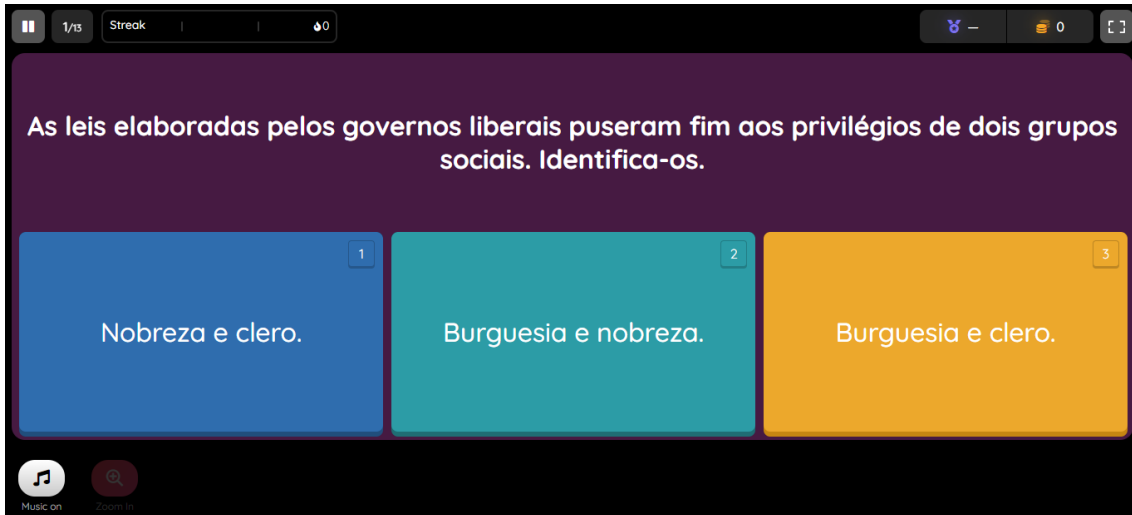


ANEXO L - QUIZIZZ

|' '' | | ''

### Figura 30

Quiz sobre a modernização da agricultura no século XIX.



Quiz: <https://quizizz.com/join/quiz/60451523df95de001b6f7d2a/start?studentShare=true>

# ANEXO M - SOCRATIVE

|' '' | | ''

## Figura 31

### Quiz sobre o desenvolvimento industrial no século XIX.

 socrative

Name \_\_\_\_\_  
Date \_\_\_\_\_

#### Desenvolvimento industrial

Score \_\_\_\_\_

1. Na primeira metade do século XIX, a transformação das matérias-primas era realizada em pequenas oficinas.

- True  
 False

2. O que observas na imagem?

- Oficina  
 Fábrica.



3. Na primeira metade do século XIX, para mover as máquinas e as ferramentas, era usada...

- animais  
 a força dos artesãos.  
 máquinas movidas a vapor.  
 água.  
 vento.

4. O que observas na imagem?

- Oficina.  
 Fábrica.



5. Depois da mecanização da indústria, houve...

- uma menor capacidade de produção.  
 uma maior capacidade de produção.  
 um aumento de preço dos produtos acabados.

6. Durante a segunda metade do século XIX, surgiram em Portugal as oficinas.

- True  
 False

7. Destacaram-se seis zonas em Portugal onde se verificou um maior desenvolvimento industrial.

- True  
 False

8. Quais as áreas do Norte onde se verificou um maior desenvolvimento industrial?

- Bragança  
 Porto  
 Braga  
 Vila Real  
 Guimarães

9. Quais as indústrias que se desenvolveram no Norte?

- Indústrias têxtil.  
 Indústrias metalúrgicas.  
 Conservas de peixe.  
 Tabaco.  
 Indústrias químicas.

10. Quais as áreas do Centro onde se verificou um maior desenvolvimento industrial?

- Sintra  
 Lisboa  
 Loures  
 Setúbal  
 Barreiro

Quiz: <https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/56399295>

# ANEXO N - QUESTIONÁRIO

| ' ' | | ' ' |

## **Os Trabalhos para Casa (TPC) no Ensino Remoto de Emergência.**

Este questionário faz parte de uma investigação sobre a realização dos trabalhos para casa (TPC) no ensino remoto de emergência e tem como finalidade saber a tua opinião sobre o tema. O questionário é anónimo e as respostas são confidenciais.

O estudo só pode ser realizado com a tua colaboração.

Lê as seguintes questões e preenche ou assinala com uma cruz (X) as opções que se identificam contigo.

**Sexo:**

Feminino

Masculino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**1. Gostas de realizar os TPC?**

Sim

Não

Às vezes

**2. Consegues compreender melhor a matéria dada nas aulas quando fazes os trabalhos de casa?**

Sim

Não

Às vezes

**3. Achas que os TPC são importantes para melhorar os teus resultados escolares?**

Sim

Não

Às vezes

**4. Faço os TPC**

- Sempre
- Muitas vezes
- Poucas vezes
- Nunca
- Não sei

**5. Quando tens TPC, sabes fazê-los sem ajuda?**

- Sim
- Não
- Às vezes

**6. Se não fazes os TPC sozinho, com quem costumavas fazer?**

- Mãe
- Pai
- Irmã/o
- Outro: \_\_\_\_\_

**7. Quanto tempo demoras a fazer os TPC, aproximadamente?**

- Menos de 15 minutos
- Entre 16 a 30 minutos
- Entre 31 minutos a 45 minutos
- Entre 46 minutos e 60 minutos
- Mais de 1 hora

**8. A que horas costumavas fazer os TPC? \_\_\_\_\_**

**9. Em que local realizas os TPC?**

- Quarto
- Sala
- Cozinha
- Outro: \_\_\_\_\_

**10. Quais são as tarefas que mais gostas de fazer?** \_\_\_\_\_

**11. Quais são as tarefas que menos gostas de fazer?** \_\_\_\_\_

**12. Quais os TPC que recibes com mais regularidade?**

- Cópias
- Leitura de textos
- Respostas a perguntas de interpretação
- Produção de textos
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**13. Achas que devias ter outro tipo de TPC?**

- Sim
- Não

**14. Se respondeste sim, qual é a tua proposta de TPC?** \_\_\_\_\_

**15. Quando não realizas os TPC é porque:**

- Não tens tempo
- São muito difíceis
- Não gostas do assunto
- Não gostas do tipo de tarefa (exercícios, pesquisas, cópias, ...)
- Não tens os materiais necessários
- Outra: \_\_\_\_\_

**16. A professora costuma dar-te feedback sobre o teu TPC?**

- Sempre
- Às vezes
- Nunca
- Não sei

**17. Quando a professora fornece feedback sobre o teu TPC, tu vês e corriges o TPC se for necessário?**

- Sim
- Não
- Às vezes

**18. Achas importante o feedback que a professora dá aos teus TPC?**

- Sim
- Não
- Às vezes
- Não sei

**19. No ensino remoto de emergência, achas importante utilizar tecnologias e recursos digitais durante as aulas?**

- Sim
- Não

**20. A professora costuma utilizar tecnologias e recursos digitais nas aulas síncronas?**

- Sim
- Não
- Às vezes

**21. Ficarias mais motivado se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas?**

- Sim
- Não
- Não sei

**22. Compreenderias melhor a matéria se a professora utilizasse tecnologias e recursos digitais durante as aulas síncronas?**

- Sim
- Não
- Não sei

ANEXO 0 - AUTORIZAÇÃO  
PARA A PARTICIPAÇÃO DO  
ESTUDO

| " | | " |

**Autorização:**

Encarregados de educação,

Sou mestranda na Escola Superior de Lisboa do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo de Ensino Básico.

No âmbito do relatório final de mestrado, encontro-me a desenvolver um estudo sobre a realização dos Trabalhos para Casa (TPC) em regime de ensino remoto de emergência.

Neste sentido, necessito de autorização para aplicar um inquérito ao seu educando. Os inquéritos são anónimos e confidenciais, sendo os dados utilizados apenas para o fim supracitado.

A colaboração do seu educando será de extrema importância para que consiga desenvolver o estudo.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Inês Breda

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_ autorizo o preenchimento do questionário pelo meu educando.

---

(O Encarregado de Educação)

ANEXO P- GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO  
DESEMPENHO DOS ALUNOS - HGP

| | ' ' | | ' ' |

		Trabalhos prescritos pela professora cooperante											Trabalhos propostos pela investigadora			
Data de entrega	28/10/2020	04/11/20	10/11/20	17/11/20	23/11/2020	18/jan	21/jan	25/01	7/02	15/fev	22/02	01/03	15/03	15/mar	22/mar	22/mar
Tarefas	Tarefa nº1 - Documento "D. João V visto por estrangeiros"	Tarefa nº2 - O luxo e a ostentação no reinado de D. João V.	Tarefa nº3 - A Arte no tempo de D. João V.	Tarefa nº4 - A sociedade portuguesa no século XVIII.	Tarefa nº5 - A Inquisição e a intolerância religiosa.	Tarefa nº6 - O descontentamento da população portuguesa e a Revolução Liberal de 1820	Tarefa nº7 - A vitória dos liberais e as Cortes Constituintes.	Tarefa nº8 - Fichas Formativas.	Tarefa nº9 - Diferenças entre Monarquia Absoluta e Monarquia Liberal ou Constitucional	Tarefa nº10 - A Independência do Brasil.	Tarefa nº11 - A luta entre liberais e absolutistas.	Tarefa nº12 - A guerra civil entre absolutistas e liberais	Quiz modernização da agricultura no metade do século XIX	Modernização da agricultura	Quiz desenvolvimento industrial (séc. XIX)	Desenvolvimento industrial
Tipo de trabalho	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação no caderno	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação no caderno diário.	1. Cópia de textos.	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos.	1. Cópia de textos.	1. Cópia de textos.	1. Resposta a perguntas de interpretação	1. Cópia de esquemas.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	Responder ao quiz	Cópia o esquema da modernização da agricultura e os conceitos de agricultura, baldio e pousio da página 62 do manual.	Responder ao quiz	1. Cópia o esquema do desenvolvimento industrial
Modo de submissão	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Aula	Fotografia no Classroom	Aula	Fotografia no Classroom	Fotografia no classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom
Alunos	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue
1	A.R	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
2	A.L.R	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
3	B.M	1	3	1		3			2	3		2	2	2	3	
4	C.R			2	3	3	3	3	3		2	3	2	3	3	3
5	D.P	2	2	3	2	3		3	3	2	3	3	3	3	3	3
6	F.F		2	3		3										
7	I.G		2	3	1		3	2	2	2	3	1	3	2	3	3
8	J.C			3	1		3		3	3	3	2	3	3	2	3
9	K.V			3	1			3					2	3		3
10	L.T	2	1	3	2				2				3	3		
11	L.C	1	1	1	1				2			2	2	3	2	3
12	M.M	3	2	3	2		3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
13	M.P	3	3	3	2		3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
14	Ra.B	2	2		1		3				3	2	2	2	3	
15	R.P		1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3
16	Ra.R	2	2	3	1		3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
17	R.R			3	1		3	3	3	2	3	2	3	2	3	3
18	R.B				1							3	2	2	3	3
19	R.L	3	1	3	2	3		3	3	3	3	2	3		3	3
20	S.P	3	1	3	1		3	3	3	2	3	2	3	2	3	3
	<b>Médias/Total</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>49</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>47</b>	<b>38</b>	<b>51</b>
	Valores possíveis	30	45	51	57	15	42	21	39	42	45	42	48	51	54	51
	Tx Sucesso	80,0	55,6	96,1	47,4	100,0	100,0	100,0	97,4	95,2	84,4	95,2	79,2	92,2	83,3	100,0
	Tx Sucesso global						77,5								91,5	

ANEXO Q - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO  
DESEMPENHO DOS ALUNOS - PT

| | ' ' | | ' ' |

Trabalhos realizados com a professora cooperante														Trabalhos propostos pela investigadora					
Data de entrega	07/10/20	23/10/20	04/11/2020	09/11/2020	17/11/2020	03/12/2020	03/jan	10/jan	17/jan	07/fev	21/fev	28/fev	28/fev	07/mar	14/mar	14/mar	22/mar	22/mar	
Tarefas	Ficha de trabalho.	Tarefa nº2 - Conto "A rainha das abelhas".	Tarefa nº3 - Gramática.	Tarefa nº4 - Palavras sinónimas.	Tarefa nº5 - Contos "O Pastorinho" e "Frei João Sem Cuidados".	Tarefa nº6 - Mensagem de Natal.	Tarefa nº7 - "Abre-te, Sésamo!".	Tarefa nº8 - Pronomes.	Tarefa nº9 - O pronomo e suas subclasses.	Tarefa nº10 - Leitura e interpretação das primeiras páginas da obra "Ulisses".	Tarefa nº11 - Obra "Ulisses" - Na ilha de Polifemo.	Tarefa nº12 - Obra "Ulisses" - Episódio "A Eólia".	Tarefa nº13 - Obra "Ulisses" - Episódio "A ilha de Circe".	Quizz complemento direto, indireto e oblíquo	Quizz "ilha dos infernos" de Ulisses	Áudio da leitura dos três últimos capítulos (mar das cereias, ilha de Córcora e chegada de Ulisses a Ítaca)	Últimos capítulos da obra Ulisses	Copiar quadros	
Tipo de trabalho	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Cópia de textos; 3. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Produção de texto; 2. Ilustração.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Cópia de quadros.	1. Realização de exercícios.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	Responder ao quizz	Responder ao quizz	Ouvir áudio	Responder às perguntas da página 125 do manual.	Copiar os quadros (advérbios e preposições) pg. 222 e 223 do manual	
Modo de submissão	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Aula.	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom	Aula.	Fotografia no Classroom.	Fotografia no classroom.	
Alunos	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	Entregue	
1	A.R	3	2	2	2	1	3		3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
2	A.L.R	3	3	2	2	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	B.M			2	2	1	3		2				1	1	2	3	2	3	
4	C.R		1			1	3		3	3	1			3	2	3	2	3	
5	D.P		2	2	2	2	3		2	2	1	3	3	2	3	3	3	3	
6	F.F		1	1	1	1	3									3			
7	I.G		1	3	2	3	3		3	3	1		3	3	2	3			
8	J.C					3	3		3	3	1	2	3	2	3	3	2	3	
9	K.V					1							2		3	3	3		
10	L.T	3	1	2	2		3		3				2	3	2	3	2		
11	L.C								3				3	3	2	3	3	3	
12	M.M	3	2	2	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
13	M.P	3	1	2	3	1	3		3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	
14	Ra.B			1	2	1	3						1	2	2	3	2	3	
15	R.P		2	2	2	1	3		3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	
16	Ra.R		2	2	3	2	3		3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	
17	R.R			1	2	1	3		3	3	3		2	3	2	3	3	3	
18	R.B					1	3											3	
19	R.L			3	2	1	3		3	3	1	3	2	2	3	3		3	
20	S.P	3	1	2	2	2	3		3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	
	<b>Médias/Total</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>54</b>	<b>8</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>34</b>	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>46</b>	<b>57</b>	<b>42</b>	<b>48</b>
	Valores possíveis	18	36	45	45	54	54	3	39	42	39	30	39	51	51	54	57	48	48
	Tx Sucesso	100	53	64	71	54	100	89	97	95	59	80	87	82	84	85	100	88	100
	Tx Sucesso global							79,4								31,4			

ANEXO R - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS  
TPC ENTREGUES COM ATRASO- HGP

| | ' ' | | ' ' |

	Trabalhos rprescritos pela professora												Trabalhos propostos pela investigadora			
Data de entrega	26/10/20	04/11/2020	10/11/20	17/11/20	23/11/20	18/jan	21/jan	25/jan	07/fev	15/fev	22/fev	01/mar	15/mar	15/mar	22/mar	22/mar
Tarefas	Tarefa nº1 - Documento "D. João V visto por estrangeiros".	Tarefa nº2 - O luxo e a ostentação no reinado de D. João V.	Tarefa nº3 - A Arte no tempo de D. João V.	Tarefa nº4 - A sociedade portuguesa no século XVIII.	Tarefa nº5 - A Inquisição e a intolerância religiosa.	Tarefa nº6 - O descontentam ento da população portuguesa e a Revolução Liberal de	Tarefa nº7 - A vitória dos liberais e as Cortes Constituint es.	Tarefa nº8 - Fichas Formativas.	Tarefa nº9 - Diferenças entre Monarquia Absoluta e Monarquia Liberal ou	Tarefa nº10 - A Independênci a do Brasil.	Tarefa nº11 - A luta entre liberais e absolutistas.	Tarefa nº12 - A guerra civil entre absolutistas e liberais	Quiz de modernização da agricultura no metade do século XIX	Modernização da agricultura	Quiz de desenvolvimento industrial (séc. XIX)	Desenvolvent o industrial
Tipo de trabalho	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação no caderno diário.	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação no caderno diário.	1. Cópia de textos.	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos.	1. Cópia de textos.	1. Cópia de textos.	1. Resposta a perguntas de interpretação	1. Cópia de esquemas.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	Responder ao quiz	Copiar o esquema da modernização da agricultura e os conceitos de agricultura, baldio e pouso da página 62 do manual.	Responder ao quiz	Copiar o esquema do desenvolvent o industrial
Modo de submissão	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no classroom.	Aula.	Fotografia no Classroom .	Aula.	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom.	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom.	Fotografia no Classroom	Fotografia no Classroom.
	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso
<b>Alunos</b>																
1 A.R					1											
2 A.L.R																
3 B.M						1										
4 C.R								1								
5 D.P												1				
6 F.F		1														
7 I.G		1							1							
8 J.C																
9 K.V														1		
10 L.T																
11 L.C	1	1	1													
12 M.M	1										1					
13 M.P		1														
14 Ra.B	1	1				1					1			1		
15 R.P																
16 Ra.R																
17 R.R			1													
18 R.B														1		
19 R.L	1			1						1						
20 S.P																
<b>Médias/Total</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Nº TPC atraso	21												3			
Nº de exdecícios/alunos	240,0												80,0			
% de TPC entregues com atraso	8,8												3,8			

ANEXO S - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS  
TPC ENTREGUES COM ATRASO - PT

| | ' ' | | ' ' |

	Trabalhos prescritos pela professora cooperante														Trabalhos propostos pela investigadora				
Data de entrega	07/10/2020	29/10/20	04/11/2020	03/11/2020	17/11/2020	09/12/2020	03/jan	10/jan	17/jan	07/fev	21/fev	28/fev	28/fev	07/mar	14/mar	14/mar	22/mar	22/mar	
Tarefas	Ficha de trabalho.	Tarefa nº2 - Conto "A rainha das abelhas".	Tarefa nº3 - Gramática.	Tarefa nº4 - Palavras sinónimas.	Tarefa nº5 - Contos "O Pastorinho" e "Frei João Sem Cuidados".	Tarefa nº6 - Mensagem de Natal.	Tarefa nº7 - "Abre-te, Sésamo!".	Tarefa nº8 - Pronomes.	Tarefa nº9 - O pronome e suas subclasses.	Tarefa nº10 - Leitura e interpretação das primeiras páginas da obra	Tarefa nº11 - Obra "Ulisses" - Na ilha de Polifemo.	Tarefa nº12 - Obra "Ulisses" - Episódio "A Eólia"	Tarefa nº13 - Obra "Ulisses" - Episódio "A ilha de Circe"	Quiza complemento direto, indireto e obliquo	Quiza "ilha dos infernos" de Ulisses	Áudio da leitura dos três últimos capítulos (mar das pereias, ilha de Córçira e	Últimos capítulos da obra Ulisses	Copiar quadros	
Tipo de trabalho	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Cópia de textos; 3. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Resposta a perguntas de interpretação	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Produção de texto; 2. Ilustração.	Respostas a perguntas de interpretação.	1. Cópia de quadros.	1. Realização de exercícios.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	Responder ao quiza	Responder ao quiza	Ouvir áudio	Responder às perguntas da página 125 do manual.	copiar os quadros (advérbios e preposições) pg. 222 e 223 do manual	
Modo de submissão	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Aula.	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Aula.	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	
	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	Atraso	
<b>Alunos</b>																			
1 A.R																			
2 A.L.R								1											
3 B.M							1		1										
4 C.R		1						1						1					
5 D.P								1	1										
6 F.F			1		1											1			
7 I.G		1	1		1	1		1											
8 J.C					1						1								
9 K.V																			
10 L.T		1																	
11 L.C								1						1					
12 M.M																			
13 M.P								1											
14 R.B			1	1		1								1			1	1	
15 R.P																			
16 R.R																			
17 R.R			1	1															
18 R.B																		1	
19 R.L				1															
20 S.P																			
<b>Médias/Total</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
Nº TPC atraso								26									7		
Nº de exercícios/alunos								260									100		
% de TPC entregues com atraso								10									7		

ANEXO T - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS  
TPC NÃO ENTREGUES - HGP

| | ' ' | | ' ' |

		Trabalhos prescritos pela professora cooperante											Trabalhos propostos pela investigadora			
Data de entrega	26/10/2020	04/11/2020	10/11/2020	17/11/2020	23/11/2020	18/jan	21/jan	25/jan	07/fev	15/fev	22/fev	01/mar	15/mar	15/mar	22/mar	22/mar
Tarefas	Tarefa nº1 - Documento "D. João V visto por estrangeiros".	Tarefa nº2 - O luxo e a ostentação no reinado de D. João V.	Tarefa nº3 - A Arte no tempo de D. João V.	Tarefa nº4 - A sociedade portuguesa no século XVIII.	Tarefa nº5 - A Inquisição e a intolerância religiosa.	Tarefa nº6 - O descontentamento da população portuguesa e a Revolução Liberal de 1820.	Tarefa nº7 - A vitória dos liberais e as Cortes Constituintes.	Tarefa nº8 - Fichas Formativas.	Tarefa nº9 - Diferenças entre Monarquia Absoluta e Monarquia Liberal ou Constitucional.	Tarefa nº10 - A Independência do Brasil.	Tarefa nº11 - A luta entre liberais e absolutistas.	Tarefa nº12 - A guerra civil entre absolutistas e liberais	Quiz modernização da agricultura no metado do século XIX	Modernização da agricultura	Quiz desenvolvimento industrial (séc. XIX)	Desenvolvimento industrial
Tipo de trabalho	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação no caderno diário.	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação no caderno diário.	1. Cópia de textos.	1. Leitura de texto; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos.	1. Cópia de textos.	1. Cópia de textos.	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de esquemas.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Cópia de textos; 2. Resposta a perguntas de interpretação.	Responder ao quiz	Copiar o esquema da modernização da agricultura e os conceitos de agricultura, baldio e pousio da página 62 do manual.	Responder ao quiz	Copiar o esquema do desenvolvimento industrial
Modo de submissão	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Aula.	Fotografia no classroom .	Aula.	Fotografia no classroom .	Fotografia no classroom .	Fotografia no classroom .	Fotografia no classroom .	Fotografia no classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom.	Fotografia no Classroom.	Fotografia no classroom.
	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta
Alunos																
1 A.R																
2 A.L.R	1				1											
3 B.M	1				1		1	1				1			1	
4 C.R	1	1	1								1		1			
5 D.P					1		1									
6 F.F	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7 I.G	1				1											
8 J.C	1	1			1			1								
9 K.V	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1			1	
10 L.T					1	1	1	1	1	1	1	1			1	1
11 L.C					1	1	1	1	1	1	1					
12 M.M					1		1									
13 M.P					1											
14 Ra.B			1		1		1	1	1	1			1		1	
15 R.P	1							1								
16 Ra.R					1		1									
17 R.R	1	1			1	1	1	1	1	1	1					
18 R.E	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	
19 R.L						1	1									1
20 S.P					1											
<b>Médias/Total</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
Nº de TPC não entregues	41											14				
Nº de exercícios/alunos	240,0											80,0				
% de TPC não entregues	17,1											17,5				

ANEXO U - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS  
TPC NÃO ENTREGUES - PT

| | " | | " |

Data de entrega	Trabalhos prescritos pela professora cooperante													Trabalhos propostos pela investigadora				
	07/10/2020	23/10/2020	04/11/2020	09/11/2020	17/11/2020	03/12/2020	03/jan	10/jan	17/jan	07/fev	21/fev	28/fev	28/fev	07/mar	14/mar	14/mar	22/mar	22/mar
Tarefas	Ficha de trabalho.	Tarefa nº2 - Conto "A rainha das abelhas".	Tarefa nº3 - Gramática.	Tarefa nº4 - Palavras sinónimas.	Tarefa nº5 - Contos "O Pastorinho" e "Frei João Sem Cuidados".	Tarefa nº6 - Mensagem de Natal.	Tarefa nº7 - "Abre-te, Sésamo!".	Tarefa nº8 - Pronomes.	Tarefa nº9 - O pronome e suas subclasses.	Tarefa nº10 - Leitura e interpretação das primeiras páginas da obra "Ulisses".	Tarefa nº11 - Obra "Ulisses" - Na ilha de Polifemo.	Tarefa nº12 - Obra "Ulisses" - Episódio "A Eólia".	Tarefa nº13 - Obra "Ulisses" - Episódio "A ilha de Circe".	Quizze complemento direto, indireto e oblíquo	Quizze "ilha dos infernos" de Ulisses	Áudio da leitura dos três últimos capítulos (mar das sereias, ilha de Córceira e chegada de Ulisses a Ítaca)	Últimos capítulos da obra Ulisses	Copiar quadros
Tipo de trabalho	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Cópia de textos; 3. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Resposta a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Produção de texto; 2. Ilustração.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Cópia de quadros.	1. Realização de exercícios.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	1. Leitura de texto; 2. Respostas a perguntas de interpretação.	Responder ao quizze	Responder ao quizze	Ouvir áudio	Responder às perguntas da página 125 do manual.	copiar os quadros (advérbios e preposições) pg. 222 e 223 do manual
Modo de submissão	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no classroom .	Aula.	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Fotografia no Classroom .	Aula.	Fotografia no Classroom.	Fotografia no Classroom.
Avaliação	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta	Falta
1	A.R						1											
2	A.L.R						1											
3	B.M	1	1					1			1	1						
4	C.R	1		1	1						1	1	1					
5	D.P	1					1											
6	F.F	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
7	I.G	1					1				1						1	
8	J.C	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1						
9	K.V	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1				1
10	L.T				1				1	1	1	1						1
11	L.C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
12	M.M						1	1										
13	M.P						1											
14	Pa.B	1	1				1	1	1	1	1	1						
15	R.P	1					1											
16	Pa.R	1					1											
17	R.R	1	1				1			1								
18	R.B	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	R.L	1	1				1										1	
20	S.P						1											
<b>Médias/Total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
Nº de TPC não entregues														13				
Nº de exercícios/alunos														100				
% de TPC não entregues														13				