



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO E AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM – UMA OUTRA FORMA DE PENSAR O
PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER**

Inês Nobre da Cunha

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO E AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM – UMA OUTRA FORMA DE PENSAR O
PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER**

Inês Nobre da Cunha

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de
mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Isabel Madureira

2017

RESUMO

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este integra a descrição, análise e reflexão sobre as experiências de estágio em 1.º e em 2.º CEB, bem como uma investigação, desenvolvida durante a prática pedagógica no 1.º CEB.

O estudo retrata o processo de implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) com uma turma do 2.º ano, com o objetivo de analisar as implicações da sua utilização no desenvolvimento dos alunos. Este tema foi impulsionado por motivações pessoais, mas também como uma solução para a diferenciação pedagógica e para atenuar as fragilidades dos alunos ao nível das noções de tempo, responsabilidade, autonomia e cumprimento de regras de sala de aula.

Para tal, foram definidos três objetivos específicos: i) Delinear a implementação do TEA; ii) Avaliar o desenvolvimento de competências de autorregulação nos alunos; iii) Conhecer a opinião dos alunos sobre a rotina. A implementação foi planeada flexivamente e gerida em conjunto com os alunos. Este processo foi relatado em notas de campo, em que se registaram as mudanças e os processos de resolução de problemas, úteis para fundamentar os resultados da avaliação. Para a avaliação de competências de autorregulação, foram formulados indicadores e critérios, organizados em grelhas de avaliação semanais. Finalmente, para compreender o valor que os alunos atribuíram à nova forma de trabalho, foram aplicados inquéritos por questionário e realizada uma entrevista de grupo.

Os resultados revelaram que a implementação do TEA não só promoveu o desenvolvimento das competências de autorregulação dos alunos, como foi proficiente na atenuação das referidas fragilidades. Além disso, instituiu-se como uma forma de trabalho indispensável na sala de aula, facilitadora de processos de diferenciação pedagógica.

Palavras-chave: Tempo de Estudo Autónomo, autorregulação da aprendizagem, diferenciação pedagógica.

ABSTRAT

The present report emerges from the context of the subject Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Teaching (Primary Education). It integrates a description, analysis and reflection regarding the internship experiences in the 1st and 2nd Basic Education Cycle, as well as an investigation study, developed during the pedagogical practice in the 1st Cycle.

The study portrays a process that concerns implementation of the Autonomous Study Time (AST) with a 2nd grade class, with the objective of analyzing the implications of its use in student's development. This theme was driven by personal motivations, but also as a solution for pedagogical differentiation and to attenuate student's difficulties, such as notions of time, responsibility, autonomy and compliance with classroom rules.

For such, three specific goals were defined: i) Delineate AST's implementation; ii) Evaluate the development of self-regulation skills; iii) Comprehend student's opinion about the operation. AST's implementation was flexibly planned and managed together with the students. This process was reported in field notes, which were useful to justify the evaluation's results. To measure their self-regulation skills, indicators and criteria were formulated and organized in weekly evaluation grids. Finally, surveys by questionnaire and a group interview were made to understand the merit attributed by the students to this work mode.

The results revealed that AST's implementation didn't just promoted the student's self-regulations skills development, but it was also proficient in the mitigation of their fragilities. Furthermore, AST was instituted as an indispensable practice in the classroom and a facilitator of pedagogical differentiation processes.

Key-words: Autonomous Study Time, Self-regulation learning, Pedagogical differentiation.

Agradecimentos

Este trabalho marca o fechar de uma etapa determinante na minha vida, que não vivi solitariamente. Não poderia deixar de mostrar gratidão àqueles que me acompanharam durante todo o processo.

Em primeiro lugar, à minha mãe, com quem a minha relação assume um equilíbrio curioso entre o laço familiar e o académico. Por ser uma orientadora e ajudante, uma colega professora com quem discutir e desenvolver a minha profissionalidade, mas, acima de tudo, uma mãe dedicada, carinhosa e orgulhosa, que valoriza verbalmente as minhas qualidades e capacidades.

Ao meu pai, por compreender as minhas ânsias, por acreditar em mim, por me ajudar a crescer e me incentivar a ser melhor, a nível pessoal, académico e profissional.

Aos meus irmãos, Matilde e Rodrigo, que ocupam um espaço tão, tão especial no meu coração, por me acarinham diariamente e fazerem desaparecer todas as preocupações e angústias do mundo. Às minhas irmãs de coração, Inês e Beatriz, pelo orgulho e consideração.

Aos meus avós, em especial a minha avó Celite e o meu avô Victor, por estarem sempre presentes e me apoiarem incondicionalmente. Ao meu tio Rui, à minha tia Mi, à Sónia, ao João, às minhas primas e primos, à minha madrinha Cláudia e a toda a minha família pela força e incentivo.

Do meio académico, agradeço à minha orientadora, professora doutora Isabel Madureira, pela sua disponibilidade e por sempre ter estimado e confiado no meu trabalho enquanto aluna. A alguns professores que influenciaram de forma significativa o meu percurso e que foram determinantes para a construção da minha identidade profissional: Conceição Lança, Carolina Gonçalves, Alfredo Dias, Nuno Ferreira, Miguel Falcão, Catarina Tomás, Abel Arez e Pedro Almeida.

À minha colega Marta, que me acompanhou durante a maior parte do Mestrado, pela sua sinceridade e genuinidade, por partilhar os meus medos e inseguranças. À Sara e à Pipa, que me fazem orgulhosa todos os dias. À Bia, porque vivi com ela uma das fases mais determinantes da minha formação e não seria o que sou hoje sem ela. A outras colegas que marcaram esta viagem: Sara Liberato, Inês Casimiro, Daniela Rema. À Mafalda, que me encoraja e me motiva diariamente.

Aos professores cooperantes com que me deparei, com destaque para a professora Marta Louseiro e a professora Susana Correia.

Muito obrigada a todos!

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	2
2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	2
2.1.1. Diagnose e problemática	3
2.1.2. Intervenção e avaliação	5
2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	7
2.2.1. Diagnose e problemática	8
2.2.2. Intervenção e avaliação	10
2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1º e 2º CEB.....	12
3. TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM – UMA OUTRA FORMA DE PENSAR O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER?.....	16
3.1. Contextualização do estudo	16
3.2. Enquadramento teórico	17
3.2.1. A emergência da Autorregulação no processo de ensino-aprendizagem...	18
3.2.2. Autorregulação da aprendizagem: definição	19
3.2.3. Fases e processos da aprendizagem autorregulada.....	21
3.2.4. O Tempo de Estudo Autónomo – rotina e instrumentos.....	22
3.2.5. O Tempo de Estudo Autónomo e a Autorregulação – que relação?.....	24
3.3. Metodologia.....	26
3.3.1. Participantes	26
3.3.2. Procedimentos.....	27
3.2.2.1. Preparação e planeamento	28
3.2.2.2. A implementação do Tempo de Estudo Autónomo.....	29

3.2.1.3. A evolução do espaço, dos materiais e dos instrumentos de pilotagem	30
3.2.1.4. A avaliação das competências de autorregulação.....	32
3.2.1.5. A aplicação de inquéritos por questionário e entrevista	33
3.4. Resultados	33
3.4.1. O desempenho dos alunos no Tempo de Estudo Autónomo	33
3.4.2. As reflexões dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autónomo	36
3.5. Conclusões	38
3.5.1. Constrangimentos e limitações do estudo.....	41
4. REFLEXÃO FINAL.....	42
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS.....	51
Anexo A. Projetos de Escola ou Agrupamento que envolvem a turma – 1.º CEB....	52
Anexo B. Distribuição dos alunos pelos apoios – 1.º CEB.....	53
Anexo C. Horário da turma – 1.º CEB	55
Anexo D. Síntese das fragilidades e potencialidades dos alunos – 1.º CEB.....	56
Anexo E. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB.....	57
Anexo F. Atividades e rotinas implementadas no 1.º CEB.....	58
Anexo G. Sequência de atividades sobre a receita – 1.º CEB.....	64
Anexo H. Tabela de autoavaliação diária	68
Anexo I. Avaliação do PI no 1.º CEB.....	69
Anexo J. Avaliação das aprendizagens nas várias áreas curriculares no 1.º CEB...	77
Anexo K. Dados socioeconómicos das turmas – 2.º CEB	81
Anexo L. Síntese das potencialidades e fragilidades dos alunos – 2.º CEB	83
Anexo M. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB	84
Anexo N. Atividades desenvolvidas no 2.º CEB	86

Anexo O. Laboratório Gramatical sobre campo lexical e família de palavras – 2.º CEB	88
Anexo P. 1ª Atividade da rotina <i>Jogos de Palavras</i> – 2.º CEB.....	91
Anexo Q. Sequência de Atividades sobre a obra <i>O Rapaz de Bronze</i>	92
Anexo R. Proposta de escrita de um texto poético – 2.º CEB.....	101
Anexo S. Texto informativo escrito pelos alunos do 2.º CEB.....	103
Anexo T. Ficha de trabalho de HGP – 2.º CEB	104
Anexo U. Grelhas de avaliação do PI – 2.º CEB.....	107
Anexo V. Grelhas de avaliação das aprendizagens – 2ª CEB	111
Anexo W. Avaliação do PI – 2.º CEB.....	125
Anexo X. Avaliação das aprendizagens em Português e HGP – 2.º CEB	128
Anexo Y. Teorias e modelos da Autorregulação da aprendizagem	132
Anexo Z. Características do aluno autorregulado.....	133
Anexo AA. Planeamento e preparação do TEA.....	134
Anexo AB. Notas de campo sobre o TEA.....	135
Anexo AC. Planificação 21/11/2016 – Implementação do TEA	142
Anexo AD. Versões dos PIT.....	148
Anexo AE. Registo fotográfico – Implementação do TEA.....	150
Anexo AF. Evolução do TEA	155
Anexo AG. Exemplos de ficheiros	156
Anexo AH. Indicadores de avaliação de acordo com as fases da Aprendizagem autorregulada	168
Anexo AI. Indicadores e critérios de avaliação das competências de autorregulação: níveis de desempenho	169
Anexo AJ. Grelhas de avaliação semanal	173
Anexo AK. Questionário colocado aos alunos sobre o TEA.....	181
Anexo AL. Guião da entrevista aos alunos sobre o TEA	182

Anexo AM. Grelha do tratamento dos resultados da avaliação das competências de autorregulação	183
Anexo AN. Gráficos ilustrativos dos resultados sobre as competências de autorregulação	186
Anexo AO. Resultados da análise dos questionários	193
Anexo AP. Transcrição da entrevista realizada aos alunos	196
Anexo AQ. Análise de conteúdo da entrevista realizada aos alunos	199
Anexo AR. PIT do aluno A2.....	201
Anexo AS. PIT do aluno A21	203
Anexo AT. Evidências de produção escrita dos 5 alunos que não sabiam ler	205

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades dos alunos relevantes para o estudo	26
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo(s) do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
HGP	História e Geografia de Portugal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PLNM	Português Língua não Materna
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente documento relata o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), ao longo do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo (CEB), na vertente de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). A principal finalidade desta UC passa por favorecer o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, tais como: compreender o funcionamento das escolas e o papel do professor na sociedade atual, conceber e implementar projetos, construir instrumentos de gestão curricular, realizar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e refletir sobre a ação. Em concordância, este percurso foi constituído por duas fases, um estágio no 1.º e outro no 2.º CEB, em que foram contempladas três etapas: 1) Observação e caracterização dos contextos socioeducativos, a partir das quais emergiram os Projetos de Intervenção (PI); 2) Intervenção Pedagógica, em que foram aplicados os PI e assumidas as funções dos professores titulares de turma; e 3) Avaliação, na qual se averiguou a qualidade das práticas e a consecução dos objetivos do PI.

Paralelamente, previa-se a realização de um estudo de investigação. O estudo que se apresenta neste relatório foi desenvolvido durante a prática pedagógica no 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, e impulsionado não só por motivações pessoais, mas, também, pelas características do contexto. Este centrou-se na implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e teve como principal objetivo analisar a sua influência no desenvolvimento dos alunos.

O processo descrito reflete-se na estrutura deste trabalho, organizado em quatro capítulos, incluindo o presente. No segundo capítulo, descrevem-se e caracterizam-se as práticas pedagógicas no 1.º e no 2.º CEB e analisa-se criticamente a intervenção. No terceiro, apresenta-se o estudo de investigação. Especificamente: i) contextualiza-se a investigação e identificam-se os objetivos gerais e específicos; ii) realiza-se um enquadramento teórico sobre o tema; iii) descreve-se a metodologia adotada; iv) apresentam-se os resultados; v) tecem-se algumas conclusões. O quarto capítulo integra uma reflexão final, em que se procura caracterizar o contributo da UC para o desenvolvimento da profissionalidade. Por fim, surgem as referências, que sustentaram a realização de todo o trabalho, e os anexos, que o complementam.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E NO 2.º CEB

Neste capítulo, caracterizam-se os contextos em que ocorreram os estágios viabilizados pela UC, bem como as problemáticas que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida em cada um deles. Em ambos, distinguiram-se duas fases: uma primeira, na qual durante duas semanas se procedeu à observação e à recolha de dados para a caracterização do contexto e para a identificação dos objetivos e estratégias gerais do PI; e uma segunda fase de sete semanas, durante as quais foi implementado e avaliado o referido projeto.

Os dados que se apresentam neste capítulo foram recolhidos através de técnicas de observação direta e indireta. A observação direta refletiu-se no preenchimento de grelhas de avaliação e na elaboração de notas de campo. No âmbito da observação indireta, realizaram-se entrevistas formais e informais a professores e alunos, examinaram-se produções dos alunos e analisaram-se documentos normativos das instituições, como os Projetos Educativos do Agrupamento (PEA).

2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

O estágio no 1.º CEB foi desenvolvido numa escola pública situada na área da Grande Lisboa. A freguesia em que estava integrada caracterizava-se pelo fraco nível de instrução e pela fragilidade de equipamentos e recursos a nível ambiental, desportivo, cultural, educativo e social (INE, 2011; PEA, 2016). Em contrapartida, a escola participava num vasto conjunto de projetos, que visavam o desenvolvimento de competências dos alunos em diversas áreas do currículo (cf. Anexo A).

No que se refere à turma, esta integrava 23 alunos do 2.º ano de escolaridade, 14 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Destes, 3 estavam abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008 por apresentarem limitações a nível cognitivo e 2 encontravam-se ainda em identificação para eventual referenciação. Existia ainda um grupo de 5 alunos identificado pela professora cooperante como estando a um nível de 1.º ano de escolaridade e 2 alunos que não tinham o Português como Língua Materna. A este respeito, evidencia-se o facto de mais de metade da turma beneficiar de apoios fornecidos pela escola, concretamente: 1) apoios educativos a nível de Português e de Matemática; 2) apoio do projeto de

agrupamento “Turma Mais”; 3) apoio da Educação Especial; 4) apoio de Português Língua Não Materna (PLNM)¹.

Face a esta diversidade, havia alguma preocupação por parte da docente em diferenciar o trabalho dos alunos, propondo àqueles que tinham mais dificuldades a realização de tarefas menos exigentes do que as dos restantes. No entanto, os manuais escolares, de 1.º e de 2.º ano, eram recursos de utilização recorrente para introdução e treino de conteúdos, sendo poucas as atividades que se distanciavam deste registo. O processo de ensino e aprendizagem era, portanto, **organizado** e **regulado** pela professora titular, incluindo a **avaliação**, que se realizava mediante a aplicação de fichas de avaliação periódicas nas áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio e pela observação direta. O tempo semanal era flexivelmente gerido de acordo com o horário da turma (cf. Anexo C), em conformidade com a Matriz Curricular do 1.º CEB patente no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

2.1.1. Diagnose e problemática

Relativamente ao **desempenho dos alunos** nas diferentes áreas, os processos de avaliação diagnóstica permitiram concluir que a turma se destacava nas áreas das *Expressões Artísticas e Físico-Motora* e da *Matemática*. Por outro lado, o *Português*, o *Estudo do Meio* e as *Competências Sociais* constituíam áreas em que se verificavam maiores fragilidades. Neste relatório, optou-se por descrever apenas os dados da avaliação diagnóstica diretamente relacionados com a problemática desenvolvida no PI. Ainda assim, a síntese dessa avaliação pode ler-se na tabela do Anexo D.

Concretamente, ao nível do *Português*, evidenciava-se o facto de cinco alunos não saberem ler autonomamente e de sensivelmente metade da turma apresentar sérias dificuldades na compreensão e fluência leitora e na produção escrita. Ainda que o aproveitamento dos alunos *em Estudo do Meio* fosse positivo, estavam por desenvolver competências específicas da área disciplinar, de natureza investigativa e relacionadas com as noções de tempo. Importa referir que estas últimas se cruzam com o trabalho ao nível nas Unidades de Tempo, na área da Matemática. No campo das *Competências Sociais*, verificavam-se fragilidades acentuadas ao nível do cumprimento de regras, do cuidado pelo material escolar e do interesse e responsabilização pela própria

¹ Consultar o Anexo B para ler mais informações sobre a distribuição dos alunos pelos apoios.

aprendizagem, ainda que fossem alunos recetivos a ajudar e a cooperar com os colegas.

Efetivamente, a postura e as atitudes que os alunos apresentavam face ao seu trabalho sugeria que não compreendiam o seu ofício. Segundo Perrenoud (1995), é a participar democraticamente na organização da sala de aula que o aluno reconhece o sentido do trabalho escolar. Ora, a participação da turma na gestão e na tomada de decisões era quase inexistente e o ambiente pedagógico pouco estruturado, o que pode justificar as referidas fragilidades. Após alguma reflexão, compreendemos que também o desempenho dos alunos no domínio das noções de tempo poderia estar relacionado com o ambiente pouco estruturado da sala de aula. Aliás, Romão (2014) considera que o desenvolvimento das noções temporais se realiza em interação com o objeto de estudo, a partir de realidades que sejam próximas das crianças.

Finalmente, é certo que a leitura se transpõe para todas as áreas do currículo e dimensões da vida em sociedade. Portanto, a aplicação desta competência não só se traduz na garantia do sucesso individual, como também na realização de muitas atividades diárias (Sim-Sim, 2007). Além disso, a existência de alunos cuja língua materna não era o Português tornava urgente o investimento nesta área – a língua de escolarização desempenha um papel central no processo educativo do aluno, sendo, até, uma condição de sucesso escolar (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Com base nos pressupostos enunciados, entenderam-se prioritários os seguintes objetivos gerais de intervenção: 1. Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência na sala de aula; 2. Desenvolver a leitura e a produção escrita; 3. Desenvolver noções de tempo. Considerando que o processo de desenvolvimento curricular é operacionalizado pela organização do ensino que o professor faz a partir das necessidades dos seus alunos, importa arquitetar estratégias que direcionem a sua ação (Roldão, 2009). Nesse sentido, surgiram as seguintes **questões**: i) *Como promover atitudes responsáveis na sala de aula? Em que medida é que a promoção de um ambiente democrático, em que o aluno participa no processo de tomada de decisões, contribui para o desenvolvimento dessas atitudes?*; ii) *Que estratégias adotar para proporcionar uma aprendizagem integrada da leitura e da escrita?*; e iii) *Que atividades propor para potenciar o desenvolvimento de noções de tempo?*. Este processo levou à delineação de três **estratégias gerais** de intervenção: 1. Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula; 2. Transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura; 3. Implementar rotinas diárias, semanais e

mensais. Aconselha-se a consulta da tabela do Anexo E para a compreensão da relação entre objetivos e estratégias gerais e específico/as de intervenção, de acordo com as diretrizes anteriormente apresentadas.

2.1.2. Intervenção e avaliação

Durante a intervenção, foram implementadas as estratégias com vista à consecução dos objetivos definidos, através da proposta de diversas rotinas e atividades. A Tabela F1 torna evidente a intencionalidade dessas atividades, mostrando a sua relação com os objetivos específicos de intervenção. É de notar que todas as inovações foram previamente propostas e discutidas com a professora e com turma. Aliás, a comunicação, decorrendo “da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos” (Niza, 1998, p. 3), constituiu um princípio pedagógico de referência no decorrer da ação pedagógica.

No que diz respeito ao **primeiro objetivo**, procurou-se realizar intervenções e criar rotinas que viabilizassem a participação democrática dos alunos na gestão da dinâmica pedagógica, criando espaço para o desenvolvimento de processos de autodisciplina (Estrela, 2002). Nesse sentido: i) definiram-se *regras* de sala de aula em conjunto com os alunos, para que tivessem oportunidade de refletir e estabelecer as suas próprias metas ao nível dos seus comportamentos e atitudes (cf. Figura F1); ii) realizou-se o *plano* e o *balanço do dia*, dando-lhes voz para deliberar sobre as atividades diárias (cf. Figura F2); iii) implementou-se o *Tempo de Estudo Autónomo* (TEA), durante o qual cada aluno selecionava, registava e avaliava o trabalho que se propunha fazer (cf. Figura F3); (iv) distribuíram-se *tarefas* (cf. Figura F4), envolvendo os alunos na gestão cooperada da sala de aula (Grave-Resendes & Soares, 2002); v) criou-se um momento diário de *apresentações*, para o qual os alunos se podiam inscrever para mostrar produções ou partilhar experiências e leituras (cf. Figura F5); e vi) explorou-se o calendário do mês, no qual eram registados eventos pertinentes para a turma (cf. Figura F6).

Relativamente ao **segundo objetivo**, houve um grande investimento na transformação da sala de aula num ambiente promotor de leitura, ou seja, rico em escrita e onde os alunos ouvissem ler (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Para tal, foi fundamental a criação das rotinas *hora do conto* e de *apresentações*, uma vez que motivavam os alunos a treinar a leitura e a ler para os colegas. A construção de *cartazes* sobre os conteúdos trabalhados nas várias disciplinas (cf. Figura F7) e a afixação de

produções dos alunos (cf. Figura F8) foram também essenciais para que estes compreendessem a funcionalidade comunicativa do código escrito. Em adição, foi uma prioridade garantir que as atividades no âmbito da escrita surgissem de forma pertinente, contextualizada e interdisciplinar, com sentido social, contribuindo para a sua apropriação significativa (Mata, 2008; Niza, Segura & Mota, 2011). Alguns exemplos integram o trabalho ao nível dos géneros textuais carta e receita (cf. Anexo G) e até as rotinas de plano e balanço do dia. Especificamente ao nível da escrita, destacam-se os momentos de *escrita coletiva* (cf. Figura F9) e de trabalho de texto (cf. Figuras F10-12), que possibilitaram a realização de descobertas sobre o código escrito, a partilha de ideias e conhecimentos e o desenvolvimento de processos de construção textual. O *TEA* teve também um papel de relevo no desenvolvimento deste objetivo, dado que os alunos tinham à sua escolha várias atividades na área do Português, entre as quais escrita livre e leitura por prazer.

O trabalho ao nível do **terceiro objetivo geral** realizou-se em paralelo com o dos restantes. A integração de rotinas pretendia contribuir para a estruturação do quotidiano da turma e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das noções de tempo dos alunos. Para além disso, quase todas as rotinas eram sustentadas por um mapa, grelha ou outro tipo de registo que refletia a organização temporal das atividades da sala. Não obstante, importa destacar três intervenções no âmbito deste objetivo: i) a realização do *plano* e do *balanço do dia*, que tornava evidente a sequencialidade das atividades; ii) a exploração do *calendário do mês*, a partir da qual se trabalhavam conteúdos referentes às unidades de tempo, nomeadamente os dias da semana, os meses do ano e a leitura de instrumentos de medição de tempo; iii) o *TEA*, que, através do Plano Individual de Trabalho (PIT), conferia aos alunos a oportunidade de planear e gerir, individualmente, o seu tempo semanal para cumprir os seus objetivos.

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, a consecução dos objetivos do PI e a própria prática pedagógica, recorreu-se a processos de **avaliação formativa**. Esta modalidade implica a criação de mecanismos de acompanhamento do processo “para o ir entendendo, acertando e reorientado no sentido desejado” (Roldão, 2008, p. 41), moldando a prática às particularidades do contexto. Para tal, elaboraram-se grelhas de avaliação diárias, preenchidas por meio da observação direta ou da análise de produções dos alunos. Criou-se também um registo de autoavaliação diário, que auxiliou a reflexão sobre a prática pedagógica (cf. Anexo H).

No Anexo I, apresentam-se e analisam-se detalhadamente os resultados da avaliação do PI. Os resultados globais da avaliação do PI compreendem-se através da análise da Figura I11, que mostra a taxa de sucesso obtida, em média, pelos alunos nos objetivos gerais delineados. Analisando o gráfico, compreende-se que o primeiro e o terceiro objetivos foram os que apresentaram maiores taxas de sucesso. Realmente, a intervenção foi marcada pelo investimento realizado ao nível da gestão cooperada do trabalho pedagógico. Sendo um objetivo intrinsecamente global e cuja consecução se promove, direta ou indiretamente, em todos os momentos do quotidiano da turma, estes resultados não surpreenderam. O trabalho para o terceiro objetivo foi sendo também realizado a par com atividades rotineiras da turma. Para além disso, chegou-se à conclusão de que as fragilidades dos alunos ao nível das noções de tempo se deviam principalmente ao facto de estes conteúdos terem sido pouco trabalhados e de forma distanciada da sua realidade. O objetivo geral referente à leitura e à escrita obteve apenas 50% de sucesso. No entanto, contribuiu-se para o desenvolvimento destas competências e, principalmente, do interesse dos alunos pela área do Português.

A avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito das áreas curriculares reflete-se nos gráficos do Anexo J. Tal como revelado na avaliação diagnóstica, os alunos mostraram ter mais facilidade nas áreas da Educação Artística e da Educação Física. Segue-se o Estudo do Meio, cuja taxa de sucesso aumentou significativamente em relação aos dados da avaliação diagnóstica. O mesmo aconteceu na disciplina de Matemática para o domínio Geometria e Medida, uma evolução impulsionada, principalmente, pelo trabalho ao nível das unidades de tempo. No âmbito do Português, verificou-se um progresso em todos os domínios da língua, com especial ênfase para a Oralidade, que apesar de não ter constituído uma fragilidade, era pouco trabalhada.

2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

O estabelecimento em que foi desenvolvido o estágio no 2.º CEB integrava um Agrupamento de Escolas da área de Lisboa e situava-se, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2013), numa freguesia bastante heterogénea da cidade, por abranger imigrantes oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Brasil, da Europa de Leste e da Ásia. O Agrupamento era constituído por cinco instituições, cuja oferta escolar se estendia do pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, para além de cursos de Ensino Vocacional e de Educação e Formação.

O estágio realizou-se no âmbito de duas disciplinas – Português e HGP –, com duas turmas do 5.º ano de escolaridade: (A) 21 alunos, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos; e (B) 19 alunos, 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Ambas integravam alunos com Necessidades Educativas Especiais: dois alunos da turma A e três da turma B tinham um Programa Educativo Individual (PEI), enquanto dois alunos desta última possuíam um Currículo Específico Individual (CEI) e não frequentavam a maioria das disciplinas, incluindo Português e HGP. Avaliando as tabelas de dados socioeconómicos que se apresentam no Anexo K, compreende-se que vários alunos lidavam com insucesso escolar e carências a nível económico e familiar.

Em relação às propostas de aprendizagem dos professores cooperantes, privilegiava-se o trabalho individual e em grande grupo, centrado fundamentalmente nos manuais escolares e na exposição oral de conteúdos. No que se refere à avaliação, esta era realizada através de fichas de avaliação, da observação direta de comportamentos e atitudes e, no caso da turma A, de trabalhos individuais.

2.2.1. Diagnose e problemática

De acordo com os dados fornecidos pelos professores cooperantes, o aproveitamento das turmas nas duas disciplinas era relativamente baixo, tendo em conta que a percentagem de classificações negativas ultrapassava os 40% na turma A e os 50% na turma B. Mediante a avaliação diagnóstica, compreendemos que as turmas tinham algumas potencialidades e fragilidades em comum (cf. Anexo L). Como potencialidades, destaca-se o facto de serem alunos curiosos; por outro lado, apresentavam dificuldades ao nível da compreensão leitora e comunicação oral e escrita, do conhecimento lexical e do mundo, da localização espacial e da leitura de mapas. Ainda assim, diferiam bastante no âmbito das competências sociais: os alunos da turma B adotavam uma postura em sala de aula muito pouco adequada, o que não se verificava na turma A. Concretamente, não respeitavam os colegas nem o professor, utilizavam uma linguagem pouco apropriada e criavam conflitos com muita facilidade. Em consequência, apresentavam um ritmo de trabalho mais baixo e um tempo de concentração bastante reduzido. No entanto, ambas as turmas mantinham fracas relações entre pares, eram pouco pontuais e raramente cumpriam as propostas de trabalho de casa.

A análise destes resultados tornava evidente que o Português constituía o núcleo das fragilidades dos alunos, o que condicionava a sua prestação em HGP. A leitura e a escrita refletem-se diretamente em algumas competências da História e da Geografia, de que são exemplo o tratamento e a utilização de fontes e a comunicação em História. Para além disso, a postura dos alunos em sala de aula é um fator determinante no seu desempenho escolar. Tendo em conta a existência constante de comportamentos de indisciplina, tornava-se essencial considerar as competências sociais na orientação da nossa ação pedagógica. Colocavam-se, então, as seguintes questões: (ii) Como desenvolver a compreensão leitora?; (iii) Poderá a escassez de capital lexical estar relacionada com as dificuldades diagnosticadas ao nível da compreensão da leitura?; (iv) Que estratégias implementar para melhorar a comunicação oral e escrita?; (v) Como prevenir a indisciplina na sala de aula?

Tendo em conta que os alunos apresentavam um capital lexical bastante reduzido, colocava-se a hipótese de essa ser uma das razões pelas quais se verificavam fragilidades ao nível da compreensão leitora. Aliás, nas palavras de Duarte (2011) “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (p. 9). Assim, foi definido o primeiro objetivo geral de intervenção: 1) Enriquecer o capital lexical. Ainda que a consciência lexical seja determinante para a compreensão da leitura, não é o único fator decisivo. Por isso, e considerando a importância desta competência para a integração do indivíduo na sociedade, surgiu a necessidade de definir um segundo objetivo geral: 2) Desenvolver a compreensão leitora.

O terceiro objetivo geral - 3) Comunicar e partilhar conhecimentos - emergiu, essencialmente, de três fatores: (i) as dificuldades dos alunos ao nível da comunicação oral e escrita; (ii) a ausência de momentos de produção oral e escrita em sala de aula; e (iii) o caráter expositivo e pouco interativo da maioria das sessões observadas, que dificultavam a produção, partilha e disseminação de conhecimento por parte dos alunos. Na verdade, a oralidade e a escrita desempenham um papel de relevo, tendo em conta que servem, precisamente, para comunicar, em todas as dimensões da vida escolar e social. Por essa razão, devem ser objetos explícitos de aprendizagem e ensino, para os quais se devem reservar momentos específicos de trabalho (Figueiredo, 2005).

Por fim, em resposta às fragilidades diagnosticadas no âmbito das competências sociais, surgiu o objetivo: 4) Adquirir competências ao nível da convivência em sala de

aula. Para a consecução deste objetivo, pretendia-se favorecer o envolvimento dos alunos nas sessões, promovendo a sua motivação.

2.2.2. Intervenção e avaliação

Para promover a consecução dos objetivos gerias enumerados, foram delineados os objetivos específicos, indicadores de avaliação e estratégias que se apresentam na tabela no Anexo M. A Tabela do Anexo N torna evidente a relação entre as atividades desenvolvidas e os objetivos delineados.

Concretamente, no âmbito do primeiro objetivo geral, fomentaram-se momentos de reflexão sobre a língua, através da realização de Laboratórios Gramaticais (cf. Anexo O) e do trabalho explícito com o vocabulário dos textos. Para além disso, foi iniciada uma rotina de jogos de palavras (cf. Anexo P), que não foi continuada devido a constrangimentos de tempo. Em relação ao segundo objetivo geral, procurou-se trabalhar com estratégias de monitorização de compreensão leitora, tais como o questionamento e antecipação de conteúdos, o trabalho com o vocabulário, e a realização de esquemas e sínteses. Os guiões de leitura sobre a obra *O Rapaz de Bronze* são bons exemplos da aplicação das estratégias referidas (cf. Anexo Q).

O terceiro objetivo, referente às competências de comunicação, foi explicitamente trabalhado nas duas áreas do conhecimento, através da produção escrita e apresentação de poemas (cf. Figuras N1 e N2; Anexo R) e textos publicitários (cf. Figura N3), na área de Português, e da produção de um texto informativo na disciplina de HGP (cf. Anexo S). Para além disso, a análise de fontes de diversos tipos foi constante durante as sessões de HGP, de entre as quais se destaca a realização da ficha de revisões (cf. Anexo T).

Por último, ao considerar os interesses dos alunos no trabalho proposto e ao conceder-lhes um papel ativo e uma voz direta nas atividades realizadas, contribuir-se-ia para o desenvolvimento de competências de convivência na sala de aula – quarto objetivo.

A avaliação das aprendizagens dos alunos, do PI e da ação pedagógica realizou-se tal como no estágio do 1.º CEB: mediante a observação direta, a análise de produções e o posterior preenchimento de grelhas de avaliação; e pelo preenchimento das grelhas de autoavaliação diárias. Os resultados dessa avaliação compreendem-se através da análise das grelhas dos Anexos U e V e dos gráficos dos Anexos W e X, que mostram a taxa de sucesso obtida, em média, pelos alunos nos objetivos delineados. Ao

observar o gráfico da Figura W1, verifica-se que o desempenho dos alunos em cada objetivo geral foi bastante diferente nas duas turmas. Ainda assim, ambas conseguiram resultados bastante positivos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral, ainda que este surja com uma taxa de sucesso mais baixa do que os restantes, houve uma evolução considerável na capacidade dos alunos de arquitetarem estratégias para desenvolver o conhecimento sobre a língua. Nos objetivos *Desenvolver a compreensão leitora* e *Comunicar e partilhar ideias e conhecimentos*, cerca de 30% a 40% dos alunos cumpriram todas as metas delineadas. Ainda que estes resultados abranjam menos de metade do público-alvo, há que ter em conta que (i) grande parte dos alunos não tinha o Português como língua materna e que (ii) as competências de comunicação e compreensão da leitura são transversais a toda a escolaridade e exigem um trabalho sistemático e prolongado. O último objetivo geral – *Adquirir competências ao nível da postura e convivência em sala de aula* – parece ter sido atingido com mais sucesso pela turma A do que pela turma B. No entanto, analisado as grelhas do Anexo U (objetivo 4), percebe-se que os alunos da turma A vieram a regredir no objetivo específico *Respeitar os colegas e o professor*, ao contrário da turma B, cuja taxa de sucesso aumenta progressivamente ao longo das sete semanas de intervenção.

A avaliação das aprendizagens dos alunos no âmbito de Português e HGP reflete-se nos gráficos do Anexo X. O gráfico da Figura X1 mostra a taxa de sucesso obtida em cada domínio do Português, em média, das duas turmas ao longo do período de intervenção. Através da sua análise, compreende-se que ambas se destacaram no trabalho com a escrita, dado que 60% dos alunos da turma B e 80% da turma A corresponderam às propostas de aprendizagem. Nos restantes domínios, a taxa de sucesso manteve-se entre os 50% e 60%. Comparando estes resultados com os dados da avaliação diagnóstica (cf. Figuras X2 e X3), entende-se que ambas as turmas progrediram consideravelmente em todos os domínios, especialmente na gramática. Todavia, os resultados da avaliação diagnóstica foram recolhidos, apenas, em duas semanas de observação predominantemente não participante, pelo que podem não traduzir exatamente o nível de desenvolvimento dos alunos nestas áreas.

Na área de HGP, foram avaliadas duas dimensões: a consecução de objetivos referentes aos conteúdos propostos pelo currículo e o desenvolvimento das competências essenciais da História e da Geografia. Ao nível dos objetivos e conteúdos, os resultados foram bastante heterogêneos (cf. Figura X4). No entanto, destacam-se,

nas duas turmas, os conteúdos que sucederam a expansão marítima, cujo atingimento dos objetivos variou entre os 40% e os 60%. Relativamente às competências, salientam-se as competências da História, especialmente as de comunicação, o que é concordante com os resultados de Português.

2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1º e 2º CEB

Descritos os processos de planeamento, intervenção e avaliação, surge o momento de refletir e analisar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em 1.º e 2.º CEB. Cardona (2005) evidencia o papel da prática reflexiva na profissionalização docente, afirmando que esta implica, tal como proposto por John Dewey, “uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz” (p. 113). Uma ação reflexiva é, portanto, uma ação ponderada e intencional. Caso contrário, torna-se numa “mera reprodução de hábitos e tentativas de adaptação às exigências, que administrativa e socialmente se exercem sobre as escolas” (Pais, 1998, p. 85).

As experiências de estágio proporcionadas pela PES II foram substancialmente diferentes das anteriores, na medida em que favoreceram a realização de um conjunto extraordinário de aprendizagens. A esse respeito, destaco dois grandes fatores: a extensão das práticas e a experimentação em 2.º CEB.

Ainda que o tempo de prática possa parecer curto quando comparado com a nossa vontade de intervir, de propor novas formas de trabalho, de incitar o progresso e de melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos que encontramos no nosso caminho, a verdade é que é suficiente para vestir o papel do professor e iniciar uma construção mais persistente da nossa identidade profissional.

Segundo Sarmiento (2009), a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, que se desenvolve em contextos e interações, sofrendo, por isso, a influência da situação histórica e social e da experiência pessoal. Esta ideia de que a identidade profissional se desenvolve na relação com os outros e a partir de novas experiências reflete-se diretamente durante o estágio. Em primeiro lugar, o contacto com diferentes contextos, alunos e professores proporciona o conhecimento de diferentes realidades e a criação de novas perspetivas. Também a reflexão constante e o trabalho colaborativo que se desenvolve entre estagiário(a)s, professores cooperantes e professores supervisores abre horizontes para engendrar novas estratégias e

concepções. Do ponto de vista interpessoal, Jacinto (2003) afirma que a identidade profissional é determinada pelas concepções, crenças, e teorias implícitas, ou seja, pela “plataforma educacional”, do professor. Por essa razão, as aprendizagens que vamos fazendo em interação com os outros e através da reflexão sistemática individual, condicionam o nosso comportamento enquanto professores.

Se, por um lado, o contacto com a realidade educativa me proporcionou situações de aprendizagem que moldaram a minha identidade profissional, por outro, verifiquei que a prática pedagógica que tive a oportunidade de desenvolver este ano letivo no 1.º CEB refletiu, precisamente, a minha plataforma educacional. Através da reflexão, pesquisa e experimentação, adquiri meios que me permitiram idealizar e, em alguns casos, concretizar o que eu, enquanto docente, considero ser um bom ambiente pedagógico. Tomando o 2.º CEB como contexto de aprendizagem, as minhas ideias sobre a gestão de todo o trabalho de sala de aula eram bastante mais abstratas. Por essa razão, este estágio gerou novas questões e inquietações, que se tornaram verdadeiros objetos de análise e reflexão.

As desigualdades entre o 1.º e o 2.º CEB são, realmente, significativas e influenciam o trabalho e as relações dos alunos e professores a vários níveis. Para começar, existe uma perspetiva diferente na organização e efetivação do currículo, que pode definir a forma como decorre o processo de ensino e aprendizagem, ainda que esta dependa, é claro, das concepções do professor. Por currículo entende-se “o conjunto de aprendizagens desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade” (Roldão, 1999a, p. 44), bem como os passos que se dão na sua direção, isto é, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que permitem a sua concretização. Em contexto de 1.º CEB, o currículo torna-se mais flexível e há espaço para que as diferentes áreas do saber sejam abordadas de modo aglutinador, mas também para que os interesses e necessidades específicas dos alunos sejam consideradas. No 2.º CEB, os alunos conhecem um conjunto mais diversificado de áreas do conhecimento, que devem estudar de modo mais aprofundado. Assim, a organização do ensino e aprendizagem é repartida em várias disciplinas, pelas quais ficam responsáveis diferentes professores.

Ainda que não seja impossível efetivar, em 2.º CEB, os processos de diferenciação pedagógica preconizados no 1.º, a tarefa é bem mais desafiante para o professor. Não só o currículo é mais extenso, como as horas de trabalho são mais limitadas. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) “a diferenciação pedagógica é a

identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 28). Portanto, desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica implica que o professor conheça explicitamente as dificuldades, potencialidades e estilos de aprendizagem dos seus alunos. Estas informações estão mais acessíveis quando o professor tem a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento diário do aluno, em todas as áreas do saber. Para além disso, a liberdade para organizar o tempo em sala de aula compromete a sua eficiência para atuar de acordo com essas necessidades.

Neste contexto, o ideal seria o ensino explícito de estratégias que permitissem aos alunos regular as suas aprendizagens, adquirindo consciência sobre aquilo que compreendem, em que circunstâncias, do que necessitam para compreender e do que podem fazer quando não compreendem. Na verdade, o facto de o 2.º CEB constituir uma ocasião para os alunos contactarem com mais professores e, conseqüentemente, com diferentes formas de trabalho e de estudo, pode contribuir para o desenvolvimento destas competências, se o processo for adequadamente orientado pelo professor.

Ainda que no estágio do 1.º CEB tenhamos sido capazes de idealizar e aplicar processos de diferenciação pedagógica, quer em momentos de trabalho individual, em pequenos grupos ou em grande grupo, considero que no contexto de 2.º CEB esse objetivo ficou longe de ser atingido. Esta situação foi provocada por diversos fatores, externos e internos. Ao nível externo, destaco (i) os constrangimentos provocados pelo tempo e pela extensão e exigência do currículo; e (ii) as limitações, colocadas pelos professores cooperantes ou pela falta de recursos, à realização de atividades e à produção de materiais inovadores. Por outro lado, sendo esta a primeira experiência em 2.º CEB, surgiu todo um conjunto de inseguranças que constituiu um entrave à experimentação e à conceção e proposta de práticas mais eficazes no favorecimento da diferenciação em sala de aula.

Estas diferenças ao nível da estrutura dos dois ciclos de ensino refletem-se, também, na relação pedagógica que é estabelecida entre alunos e professores. Na verdade, aquando da transição para o 2.º CEB, os alunos são confrontados com várias mudanças, que não abrangem apenas a dimensão curricular e disciplinar, mas também pedagógica, de estatuto e de grupo social (Abrantes, 2009). A literatura sugere que a transição para o 2.º CEB é, muitas vezes, pouco gradual, resultando num percurso desajustado (Pina, 2015). Impõe-se aos alunos que esqueçam, aprendam e reaprendam

um conjunto de normas, que tendencialmente variam de professor para professor. O contacto com professores diferentes proporciona-lhes um maior leque de interações, pelo que os alunos são tentados a experimentar, a descobrir o que é ou não aceitável e exequível na sala de aula de cada um.

Com efeito, Vaz da Silva (1998) refere que a investigação tem descrito os comportamentos dos alunos na sala segundo dois aspetos complementares:

a descoberta e a experimentação das regras dos professores, a sua consistência e habilidade para implementar essas regras e manter a ordem; e o desenvolvimento, a manifestação e defesa das suas identidades individuais, incluindo a manutenção do *status* social dentro do grupo de pares. (p. 554)

A experiência de estágio em 2.º CEB foi fortemente marcada pela arquitetura de estratégias que permitissem controlar estes comportamentos. Vários alunos apresentaram comportamentos desviantes constantes, desde o não cumprimento de regras explicitamente estabelecidas – de que são exemplo pedir a palavra ou para se levantar do lugar –, como a adoção de posturas desafiadoras e demonstração de falta de respeito pelo professor. Combater a indisciplina na sala de aula foi uma tarefa árdua, que exigiu uma abordagem diferente nas duas turmas.

Nesse sentido, o contacto com duas turmas distintas no mesmo período da prática permitiu a aquisição de aprendizagens realmente novas. Esta oportunidade permitiu fortalecer a perceção de que os alunos são todos diferentes, pelo que as atividades e as estratégias de intervenção necessitam de ser contextualizadas, cautelosamente concebidas, intencionais e individualizadas. Desta experiência retive que toda a prática docente deve ser pensada tendo em conta os alunos a que se dirige e os comportamentos e conhecimentos que se desejam melhorar.

3. TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM – UMA OUTRA FORMA DE PENSAR O PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER?

No presente capítulo, apresenta-se o estudo desenvolvido durante o processo de intervenção em 1.º CEB, ao longo de quatro subcapítulos principais. Especificamente, (i) descrevem-se as condições que motivaram a delineação e execução da investigação, (ii) realiza-se o enquadramento teórico, (iii) caracteriza-se a metodologia utilizada, (iv) apresentam-se os resultados e (v) tecem-se algumas conclusões.

3.1. Contextualização do estudo

Face às características do contexto, descrito no segundo capítulo deste documento, tornava-se absolutamente necessário promover formas de diferenciação pedagógica na sala de aula, que permitissem dar resposta às especificidades de todos os alunos. Esta necessidade exigia uma reformulação do ambiente educativo, concedendo a cada aluno a oportunidade de gerir o seu processo de aprendizagem de forma individualizada, numa comunidade de aprendizagem organizada com a colaboração de todos. Por outras palavras, era urgente efetivar uma pedagogia inclusiva, que desse primazia à participação ativa de todos e negasse uma abordagem que “privilegia o que funciona para a maioria dos alunos e que integra algo “diferente” ou adicional para aqueles que experimentam dificuldades” (Madureira, 2016, p. 64).

Com efeito, Niza (2000) considera que o TEA constitui “o momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens” (p. 44). A implementação desta rotina surgiu, portanto, como uma solução para a diferenciação e participação em sala de aula. Os pressupostos pedagógicos do TEA e as intencionalidades que o sustentam constituíram assim a primeira motivação para a sua utilização num projeto de investigação desta natureza, cuja preocupação principal se centra na mudança das formas de ensinar e de aprender. Para além disso, algumas das fragilidades dos alunos estavam intimamente relacionadas com as competências do TEA, de que são exemplo as noções de tempo, a autonomia na realização das tarefas e a responsabilização pela própria aprendizagem. A implementação da rotina poderia ser uma estratégia adequada para atenuar estas dificuldades.

Sendo a professora cooperante a única gestora do trabalho de sala de aula, e considerando que os alunos demonstravam alguma despreocupação e desresponsabilização pelo seu trabalho, interessava avaliar a sua adaptação a esta rotina, que lhes exigia que fossem agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Como se adaptariam os alunos a esta rotina? Reconheceriam as suas potencialidades? Poderiam ter sucesso na regulação do seu trabalho, num ambiente até então organizado e gerido pela professora? Seria esta oportunidade um fator de motivação para a aprendizagem? Compreenderiam a funcionalidade dos instrumentos de pilotagem? Saberiam utilizá-los a seu favor? Que competências desenvolveriam? Estariam preparados para planear o seu trabalho de acordo com as suas necessidades?

Por outro lado, ao iniciar o planeamento e conceção do TEA, nasceram outras incertezas, em relação à atuação docente. Qual é o papel do professor neste processo? Qual será a sua influência na adaptação dos alunos à rotina? Como é que averigua o nível desenvolvimento dessas competências? Como é que as suas decisões determinam a fluidez da rotina e a adaptação dos alunos à mesma?

Ficaram, assim, definidas, três dimensões a considerar para avaliar a adaptação dos alunos ao TEA: a) o processo de implementação, que abrange a tomada de decisões, as respetivas consequências e os processos de resolução de problemas; b) o desenvolvimento de competências de autorregulação dos alunos, isto é, que lhes permitem regular o seu trabalho; e c) as reflexões dos alunos sobre o percurso vivenciado, com o intuito de perceber de que modo é que estes valorizam esta prática no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, ficou definido o objetivo geral da presente investigação, **Implementar o TEA e analisar as implicações da sua utilização no desenvolvimento dos alunos**, cuja consecução se pretende obter através dos seguintes objetivos específicos: a) Delinear a implementação do TEA; b) Avaliar o desenvolvimento de competências de autorregulação nos alunos; c) Conhecer a opinião dos alunos sobre a rotina.

3.2. Enquadramento teórico

Com o objetivo de potenciar a credibilidade do estudo, faz-se uma revisão da bibliografia com a explicação dos conceitos e processos fundamentais associados à problemática.

Ainda que Félix (2014) e Monteiro (2016) tenham estudado o TEA como um tempo regulador do processo de ensino-aprendizagem do aluno, as suas investigações centraram-se (i) em competências de planificação e avaliação; e (ii) na relação entre o número de atividades realizadas e as áreas de menor e maior interesse e dificuldade, respetivamente. Neste estudo, adota-se abordagem holística, através da avaliação de todas as competências que, de acordo com autores de referência, estão inerentes à autorregulação da aprendizagem.

Este enquadramento centra-se, portanto, em dois grandes temas: a autorregulação da aprendizagem – Para que serve? Como se desenvolve? Que competências lhe são inerentes? –, e o TEA – Como se efetiva? Quais são as diretrizes que o sustentam? Que instrumentos estão associados? Como se relaciona com a autorregulação?

3.2.1. A emergência da Autorregulação no processo de ensino-aprendizagem

A partir dos anos 70, a escola, outrora exclusiva de elites, passa a generalizar-se a todas as classes sociais, assistindo-se à massificação do ensino. Este organismo, até então preparado para a norma, passa a ter de responder a uma maior diversidade de necessidades e interesses. As dificuldades de adaptação a esta mudança refletiram-se em fragilidades que se observam ainda no sistema de ensino atual (Pinto & Gomes, 2013).

As transformações na sociedade exigem novas perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem, que permitem corresponder às exigências da heterogeneidade existente nas salas de aula. Para tal, é essencial a construção de um ambiente pedagógico inclusivo, promotor da participação e da aprendizagem de todos os alunos (Madureira, 2017). Em resposta, surgem novos movimentos pedagógicos que consideram que a solução está na organização do ensino para a construção conjunta do saber entre alunos e professores e para o desenvolvimento de competências que possibilitem uma aprendizagem ao longo da vida (Dias & Veiga Simão, 2007; Pinto & Gomes, 2013).

Assim, estabelece-se como imprescindível transcender a transmissão de conhecimentos e viabilizar o desenvolvimento da autonomia. Para além disso, considerando que o conhecimento se deve desenvolver se forma autoral, é necessário que se criem condições para que os alunos se envolvam no seu percurso de aprendizagem e nas respetivas tomadas de decisão (Cunha, 2009). “Um dos processos

que pode auxiliar no cumprimento dessas exigências, no campo da educação, é o investimento na autorregulação da aprendizagem” (Avila, Frison & Veiga Simão, 2016, p. 64).

3.2.2. Autorregulação da aprendizagem: definição

O conceito de autorregulação de aprendizagem manifestou-se na década de 1980, sob o princípio de que qualquer aprendiz deve ser encorajado a assumir responsabilidade pela condução do seu projeto de aprender, isto é, o que aprende e como aprende (Richards & Schmidt, 2002; Veiga Simão, Frison & Machado, 2015). Por conseguinte, Zimmerman (1990), um autor de renome neste campo, define autorregulação como a orientação de pensamentos, sentimentos e comportamentos para o atingimento de uma determinada meta. No seu entendimento, a autorregulação é um processo autodirigido, através do qual o estudante transforma as suas habilidades em competências académicas. Também Lopes da Silva (2004) a encara como um processo ativo, em que o aprendiz procura alcançar os seus objetivos através da monitorização e regulação do seu comportamento. Em consonância Lourenço e Paiva (2016) afirmam que a aprendizagem autorregulada implica um modelo dinâmico de ensino-aprendizagem, que seja construtivo e “orientado para objetivos sob a tutela da interação dos recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do aluno” (p. 35). Implica, portanto, a atividade consciente e intencional dos alunos e exige concentração, empenho e esforço (Pinto e Gomes, 2016).

Vários autores (Veiga Simão & Frison, 2013; Lourenço & Paiva, 2016) entendem *autorregulação* um conceito “guarda-chuva”, que acolhe um vasto conjunto de fatores. Por essa razão, existe um enorme quadro conceptual em redor da sua definição, que abrange aspetos cognitivos, motivacionais, volitivos, sociais e culturais, e cujo foco depende dos interesses dos autores². Ainda assim, existem três dimensões que são frequentemente ressaltadas por vários autores (Zimmerman, 2000; Dias & Veiga Simão, 2007; Pinto & Gomes, 2013; Veiga Simão & Frison, 2013, Lourenço & Paiva, 2016): a motivação, a metacognição e o comportamento.

A *motivação* desempenha um papel essencial na aprendizagem autorreguladora. Como alegado por Lourenço e Paiva (2016), quando os alunos estão motivados para realizar uma determinada tarefa, valorizam-na e, conseqüentemente, evidenciam níveis

² No Anexo Y, pode ler-se uma tabela síntese que diz respeito às diferentes teorias e modelos sobre autorregulação, de acordo com Rajabi (2012) e Veiga Simão e Frison (2013).

superiores e empenhamento cognitivo. Do mesmo modo, Zimmerman (1990) afirma existir uma correlação forte entre a capacidade de um aluno definir e cumprir objetivos e a sua percepção de autoeficácia, o que nos dirige automaticamente para a relação entre a sua motivação e autopercepção ou confiança.

No que diz respeito à *metacognição*, esta concretiza-se na reflexão sobre o pensamento e a aprendizagem, sendo, por isso, a principal responsável pela regulação de todo o processo (Rabaji, 2012). Dias e Veiga Simão (2007) relacionam o conhecimento metacognitivo, o conhecimento estratégico e a aprendizagem. O primeiro permite-nos compreender de que forma e quando é que determinada estratégia é útil, para que a possamos utilizar para atingir o nosso objetivo de aprendizagem.

A terceira dimensão – *comportamento* – abrange todos os comportamentos influenciados pelo próprio indivíduo, determinados, maioritariamente, pela sua motivação, e pelo meio físico ou social. De facto, as mesmas autoras explicam que o desenvolvimento da autorregulação implica a interação diária da criança com pessoas e objetos de meio, o que se torna evidente se compreendermos que a aprendizagem é um processo social extremamente complexo. Neste contexto, importa fazer referência às conceções de Vygotsky. Este autor (1991, citado por Pinto & Gomes, 2013), assumindo uma perspetiva socio cognitivista, defende que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem em interação, pelo que a aprendizagem da criança deve ser coerente com o seu nível de desenvolvimento. Assim, há que considerar dois níveis de desenvolvimento: i) o nível de desenvolvimento efetivo, que se refere ao grau de desenvolvimento psicológico e intelectual da criança; e ii) o nível de desenvolvimento potencial, que abrange as funções em desenvolvimento. O desenvolvimento potencial da criança é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer com a orientação de um adulto ou de colegas mais desenvolvidos.

Em suma, a autorregulação da aprendizagem corresponde a um processo que abrange vários fatores, que podemos resumir como “a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares (Veiga Simão & Frison, 2013, p. 5). O professor assume um papel de orientador e mediador deste processo, não só apoiando o aluno no desenvolvimento de novas aprendizagens e na aquisição de estratégias, mas também na promoção da sua motivação e predisposição para a aprendizagem.

3.2.3. Fases e processos da aprendizagem autorregulada

Muitos investigadores da aprendizagem autorregulada concordam na categorização deste processo em três fases, embora possam apresentar diferentes denominações para cada uma delas. Lopes da Silva (2004) considera as seguintes: 1) *antecipação e preparação*; 2) *execução e controlo*; e 3) *autorreflexão e autorreação*.

Na primeira fase, são delimitados objetivos a alcançar e escolhidas estratégias para os atingir. Para tal, o aluno deve tornar-se consciente das suas capacidades e dificuldades, colocando à prova as suas competências metacognitivas. Por outro lado, a **motivação** desempenha um papel preponderante nesta fase, especialmente no que se refere a crenças de autoeficácia e às expectativas face aos resultados. Se o aluno estiver seguro de que irá conseguir alcançar aquilo a que se propõe, é mais provável que se empenhe durante todo o processo. Caso os objetivos estejam desajustados ao nível de desenvolvimento do aluno, a sua motivação decresce e a tarefa pode ser abandonada. No entanto, se a sua perceção de autoeficácia for elevada, o aluno deve reajustar o seu plano e definir novos objetivos. Segundo Pinto e Gomes (2013), o professor pode influenciar as perceções de autoeficácia dos seus alunos, “propondo tarefas que representem objetivos ou metas a serem cumpridas e que sejam simultaneamente próximas, específicas e de nível adequado de dificuldade a cada aluno” (p. 28). Tal pressupõe que o professor conheça as potencialidades e dificuldades dos seus alunos, mas também que dê apoio e reforço positivo constante.

Durante a fase de *execução e controlo*, é posto em prática o plano realizado. Esta corresponde à fase mais longa e em que intervêm mais processos autorregulatórios, como a automonitorização, a metacognição e o autocontrolo ou controlo volitivo. A **automonitorização** traduz-se na capacidade do aluno de seguir e avaliar o seu plano e os resultados do seu trabalho, para, se necessário, alterar as estratégias utilizadas. Nesta análise, a **metacognição**, como ato de pensar sobre o próprio conhecimento individual, é uma competência essencial, pois permite que o aluno selecione estratégias adequadas, tendo em conta as exigências da tarefa. O controlo volitivo ou **autocontrolo** define o ato de o aluno se focar na meta estabelecida e a perseguir, “controlando os aspetos distratores ou dissuasores da sua ação” (Pinto & Gomes, 2013, p. 36). Especificando, o aluno deve ser capaz de gerir o tempo definido para cada tarefa, controlar a sua atenção e pedir ajuda se necessitar, focando-se na perseguição do seu objetivo.

Na fase de *autorreflexão e autorreação*, procede-se à avaliação do plano estratégico e das opções tomadas. O aluno deve refletir sobre todo o processo, comparando os objetivos delineados com os resultados obtidos, com o intuito de melhorar a sua abordagem – autorreflexão. À forma como o aluno encara a sua avaliação e às decisões que faz tendo em vista a progressão da sua aprendizagem chama-se autorreação. Se os objetivos tiverem sido alcançados, o aluno deve então preparar-se para definir novas metas de aprendizagem. Caso contrário, há que repensar as estratégias ou redefinir os objetivos definidos. Finalizada a autorreflexão e autorreação, inicia-se um novo período de planificação, dando continuidade ao ciclo da aprendizagem autorregulada.

Através da descrição deste processo, compreendem-se os procedimentos que um aluno com elevado nível de conhecimento de estratégias de autorregulação é capaz de aplicar. Esses procedimentos sintetizam-se na Tabela do Anexo Z. Em síntese, um aluno autorregulado é capaz de: (i) estabelecer objetivos, planificar estratégias e apresentar elevadas crenças de autoeficácia e motivação; (ii) utilizar estratégias adequadas à exigência das tarefas, utilizar autoinstruções, gerir o tempo, esforço, atenção, recursos e ambiente de trabalho, recorrer ao autorregisto e à autoexperimentação; (iii) avaliar o seu desempenho, justificá-lo e reagir ao mesmo, estabelecer conclusões e direcionar o trabalho futuro (Pinto & Gomes, 2013).

3.2.4. O Tempo de Estudo Autónomo – rotina e instrumentos

O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) é uma rotina proposta pelo Movimento da Escola Moderna e que se assume, em primeiro lugar, como uma estratégia facilitadora de processos de diferenciação pedagógica. Este momento, que ocupa, preferencialmente, cerca de uma hora de cada dia da semana, destina-se à realização de um vasto conjunto de atividades tendo em vista o treino de capacidades e competências curriculares. Alguns exemplos são a realização de exercícios propostos em ficheiros, o estudo a partir de textos informativos ou manuais, a produção e revisão de textos escritos, leituras à escolha ou qualquer outro processo de consolidação ou desenvolvimento de aprendizagens (Niza, 1998). Cada aluno está envolvido nas suas respetivas atividades, “previamente planeadas num menu com múltiplas escolhas” (Niza, 2009, p. 3). Esse menu denomina-se **Plano Individual de Trabalho (PIT)** e, segundo Gomes e Pinto (2013), é o grande organizador da diferenciação do trabalho para os alunos e para os respetivos professores.

De facto, o PIT permite diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos programáticos, constituindo, simultaneamente, um instrumento de planificação e de controlo (Graves-Resende & Soares, 2002). É através deste documento que os alunos se tornam responsáveis por planificar e executar o seu trabalho individual, “de acordo com o plano estratégico estabelecido e em conformidade com as regras definidas cooperativamente” (idem, p. 81). Assim, à segunda-feira, cada aluno escolhe e assinala no seu PIT os trabalhos que pretende executar durante a semana e regista, diariamente, aquilo que realizou. O PIT estabelece-se, portanto, como um mapa de planeamento das atividades e de verificação do seu cumprimento.

O mesmo instrumento é utilizado para registar “outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola” (Niza, 1998, pp. 374). Ademais, é constituído por um espaço dedicado à auto e heteroavaliação, sendo que as sugestões ou recomendações dos colegas e professor servem de base à planificação no início da semana seguinte. A avaliação, individual e coletiva, é realizada no final da semana (Santana, 2000).

É de salientar que o trabalho dos alunos não é apenas orientado pelo seu PIT e pelas respetivas avaliações, mas também por todo um conjunto de mapas de registo dos seus percursos, como listas de verificação e mapas de registo (Serralha, 2007). A esse respeito, Niza (2009) afirma que o trabalho de estudo autónomo tem ser apoiado “num conjunto vasto de recursos, devidamente classificados para permitirem uma fácil identificação e utilização” (p. 4).

No que diz respeito ao efetivo trabalho em TEA, Gomes e Pinto (2013) alertam para o facto de este não ser um momento de trabalho individualista. Os alunos não só são livres de realizar atividades a pares, como podem solicitar ou oferecer ajuda aos colegas na realização de tarefas em que surjam dificuldades. No entanto, não poderão contar com o apoio do professor, se tal não for previamente definido, dado que este se dedica a apoiar os alunos em que diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares. Ao estabelecer a interdição de ser interrompido durante os momentos de apoio individual, o professor deve estabelecer regras de autonomia, propondo aos alunos que escolham outra tarefa das que registaram no seu PIT sempre que se deparem com obstáculos na sua realização (Niza, 2009). Na ótica de Graves-Resende e Soares (2002), com este sistema “criam-se condições para que os alunos aprendam

a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer dificuldades e também a recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível” (p. 95).

Em conclusão, facilmente se evidencia a operacionalização da diferenciação pedagógica a partir da rotina descrita. Em primeiro lugar, os alunos têm a oportunidade de realizar as atividades que escolheram, em função do que consideram ser aquilo que mais precisam de aprender (Serralha, 2007) e que “decorrem de uma gradual tomada de consciência das suas necessidades” (Santana, 2000, p. 32). Por outro lado, as suas dificuldades de aprendizagem são trabalhadas “através de um processo de ensino interativo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos” (Niza, 2000, p. 44), o que reflete a sua dimensão diferenciada. Como referido por Santana (2002), “numa dinâmica desta natureza, a diferença é um aspecto inerente ao próprio grupo” (p. 33), o que se traduz num clima de afetividade, de interajuda e de valorização de saberes mútuos. Paralelamente, esta é uma prática que implica os alunos na programação, pilotagem e avaliação de todo o seu processo de aprendizagem respeitando os seus direitos de participação em contexto escolar, mais propriamente na sala de aula (Santana, Rodrigues & Segura, 1999).

3.2.5. O Tempo de Estudo Autónomo e a Autorregulação – que relação?

Analisadas as principais características da autorregulação da aprendizagem e da rotina do TEA, surge o momento de relacionar os dois processos. De que forma é que o TEA pode ser eficaz no desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem? Na verdade, a própria organização do PIT remete para um trabalho autorregulado.

Relembrando as diferentes fases da aprendizagem autorregulada, na fase de antecipação e preparação, o aluno define as suas metas e plano estratégico. O PIT pretende, antes de mais, funcionar como um instrumento de registo e planificação, a partir do qual o aluno define as atividades a realizar e define um plano estratégico, que irá regulando nas fases seguintes. Para além disso, o PIT materializa, por escrito, os compromissos do aluno, atribuindo-lhe responsabilidade pela sua concretização e pela sua aprendizagem.

Ao longo da fase de execução e controlo, o aluno põe em prática o plano realizado. Durante o TEA, este usa o PIT para controlar o seu trabalho, registando as

tarefas que concretizou em cada dia. Este instrumento permite, assim, que “a automonitorização seja mais simples, pois o aluno tem sempre disponível o registo das atividades realizadas e por realizar” (Pinto & Gomes, 2013, p. 84). Espera-se que o trabalho nesta etapa se concretize com base no apoio e cooperação entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor, o que é concordante com a dimensão comportamental da autorregulação.

Por fim, a fase de autorreflexão e autorreação corresponde à avaliação de todo o processo. O PIT possui um espaço de registo para a auto e heteroavaliação, em que são consideradas as opiniões do próprio aluno, dos colegas e do professor. Para além disso, prevê-se a discussão e partilha de resultados em grande grupo.

Neste âmbito, salienta-se o trabalho de investigação realizado por Pinto e Gomes (2013). O objetivo destes autores foi observar e descrever as estratégias, instrumentos e metodologias que, numa sala de aula em que o modelo pedagógico adotado era o MEM, permitem o desenvolvimento da autorregulação nos alunos. Paralelamente, acompanharam atenta e sistematicamente o progresso de quatro alunos durante a utilização do PIT, “procurando evidências de desenvolvimento da Aprendizagem Autorregulada a níveis elevados, através deste instrumento” (p. 10).

Os autores concluíram que o PIT, integrado numa sala de aula em que o trabalho é gerido ativamente pelos alunos, operacionaliza o desenvolvimento das diferentes fases da aprendizagem autorregulada. Concretamente, Pinto e Gomes (2013) salientam o desenvolvimento de: i) aspetos motivacionais, pois observaram elevadas crenças de autoeficácia e expectativas de resultados; ii) aspetos cognitivos e metacognitivos, que se refletem na capacidade para estabelecer objetivos adequados às suas metas específicas de aprendizagem e níveis de desempenho, para se autoavaliar, focando pontos fortes e fracos da sua prestação, e de autorreação, mostrando-se satisfeito ou insatisfeito pelo seu desempenho e definindo orientações para o trabalho futuro; iii) aspetos comportamentais, como a planificação estratégica e perseguição dos objetivos estabelecidos, a utilização de autoinstruções, a gestão do tempo, do esforço, dos recursos e do ambiente de trabalho e a auto experimentação, isto é, a procura de formas de resolução de problemas até encontrar a estratégia adequada para determinada situação.

Considerando, então, que o TEA é promotor do desenvolvimento de competências de autorregulação, será legítimo assumir que o progresso dos alunos nestas competências reflete a sua apropriação.

3.3. Metodologia

Neste subcapítulo, caracteriza-se o grupo de participantes e descrevem-se os procedimentos envolvidos no desenvolvimento da investigação. Como referido anteriormente, o foco principal desta investigação consistiu em analisar as implicações da utilização do TEA no desenvolvimento dos alunos. Para tal, foram recolhidos dados através de três processos: i) a caracterização do processo de implementação do TEA; ii) a avaliação das competências de autorregulação dos alunos; e iii) o levantamento de opiniões dos alunos sobre a rotina.

Estes processos espelham uma metodologia predominantemente qualitativa e com a adoção de uma postura de investigação-ação, tendo em conta que se procedeu à elaboração de um projeto de mudança, acompanhado por uma reflexão sistemática, e à recolha e tratamento de dados sobre a evolução do contexto (Silva, 2013). Os métodos e técnicas de recolha de dados especificam-se ao longo da descrição dos procedimentos. Ainda assim, importa destacar a observação direta e indireta e o registo fotográfico e videográfico, que foram constantes ao longo de todo o processo.

Antes de iniciado o estudo, foi explicado aos participantes e aos respetivos Encarregados de Educação o seu principal objetivo, dada a liberdade para participar ou não na investigação, fornecidos protocolos de consentimento informado e requerida a autorização para filmar, fotografar e divulgar o processo. Todas as decisões tomadas ao longo do processo foram devidamente discutidas com a turma e com a professora cooperante.

3.3.1. Participantes

No presente estudo, participaram os alunos da turma do 2.º ano do 1.º CEB, caracterizados anteriormente neste documento. Poderá ser útil recordar algumas especificidades dos alunos, importantes para a compreensão de todo o processo e das intencionalidades pedagógicas que o sustentaram. Para tal, aconselha-se a leitura da Tabela 1, que apresenta a listagem de potencialidades e fragilidades da turma, diretamente relacionadas com o estudo.

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades dos alunos relevantes para o estudo

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperação e entreaajuda; ▪ Predisposição para o acolhimento de novas iniciativas; ▪ Heterogeneidade: diversidade de interesses, potencialidades e dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprimento das regras de sala de aula; ▪ Sentido de responsabilidade pelos seus materiais e pela sua própria aprendizagem; ▪ Autonomia na realização das tarefas; ▪ Noções de tempo.

Concretamente, salientam-se como facilitadores da implementação do TEA (i) a propensão dos alunos para a cooperação entre pares, o que poderia ser profícuo no desenvolvimento de um sistema consistente de apoios e parcerias; (ii) a predisposição para acolher novas propostas, determinante para o seu envolvimento e motivação; e (iii) a existência de uma diversidade de interesses, potencialidades e dificuldades, que determinariam a relevância da rotina e a riqueza dos resultados. Em contrapartida, a dificuldade em cumprir regras de sala de aula, a falta de autonomia, de interesse e de responsabilização pela sua aprendizagem e as fragilidades ao nível das noções de tempo poderiam apresentar constrangimentos para a prosperidade deste tempo. Por outro lado, estas dificuldades determinavam a urgência da implementação do TEA e poderiam se atenuadas durante o processo.

Em adição, relembra-se que a maioria da turma frequentava apoios em horário letivo (cf. Anexo B), pelo que as interrupções das sessões e a entrada e saída de alunos da sala era constante. Tal poderia dificultar a apropriação dos alunos da nova forma de trabalho.

3.3.2. Procedimentos

Para caracterizar a adaptação dos alunos ao TEA, foi necessário ter em conta os vários intervenientes que influenciam este processo e os produtos que dele decorrem. Considerando que a resposta dos alunos depende inevitavelmente da abordagem do professor, tornava-se relevante registar e analisar o processo de idealização, implementação e evolução deste momento. Em segundo lugar, importava avaliar o progresso dos alunos no desenvolvimento de competências de autorregulação,

inerentes ao TEA, para compreender até que ponto é que esta rotina é profícua no seu percurso escolar.

Por último, porque foram os alunos que vivenciaram todo o processo, recorreu-se à aplicação de um questionário e à realização de uma entrevista de grupo para recolher dados sobre as suas opiniões em relação à rotina. Segundo Ketele e Roegiers (1993), o questionário de inquérito pode ser utilizado para recolher dados sobre um problema que se levanta à escala de uma população determinada, com o objetivo de chegar a conclusões generalizáveis. A entrevista, por outro lado, é de carácter pessoal e permite compreender sobre ações, ideias ou projetos. Por isso, deve ser realizada uma seleção precisa de participantes em função do objetivo a atingir (idem).

Durante todo o processo de preparação, implementação e execução do TEA surgiram diversas questões sobre a sua organização e conceção, que foram organizadas na grelha do Anexo AA. O ensaio sobre essas questões motivou a criação de estratégias que refletissem uma das intencionalidades do estudo: promover uma apropriação espontânea e significativa do TEA por parte dos alunos.

3.2.2.1. Preparação e planeamento

Na fase de preparação, foram construídos os materiais e tomadas algumas decisões que orientaram a implementação e execução do TEA. A principal relacionava-se com a construção gradual da rotina, não só por corresponder a um processo de experimentação constante, mas principalmente com o intuito de promover a adaptação à mesma. Assim, o TEA foi pensado de uma perspetiva individual para uma dimensão de grupo, promotora de um sentido de pertença à turma enquanto comunidade de aprendizagem. Os diferentes materiais, instrumentos de pilotagem e elementos de registo e avaliação foram introduzidos de modo progressivo e quando relevante. Do mesmo modo, previa-se que os momentos de planeamento, trabalho e avaliação fossem progressivamente menos orientados.

Adicionalmente, seria necessário criar uma zona de fácil acesso em que se concentrassem os materiais pertencentes à rotina. A professora cooperante sugeriu a utilização do espaço e do móvel destinados à futura biblioteca da sala, já que os livros passariam a ser também instrumentos de trabalho do TEA. Quanto à organização dos ficheiros, ambicionava-se um sistema de arrumação que tornasse possível a inclusão de exemplares das fichas de trabalho para todos os alunos. Assim, estes poderiam colá-las

nos cadernos ou arrumá-las em pastas ou gavetas, ao invés de transcrever os enunciados. Esta decisão visava facilitar o processo para os alunos, ampliando o seu tempo de trabalho e motivando-os para as tarefas.

Relativamente aos materiais, o PIT e a seleção das tarefas que o constituem foram alicerçados em propostas de outros docentes, observadas em contextos de estágio vivenciados anteriormente. Como estratégia para a diferenciação, foram realizados, para todas as áreas, ficheiros de diferentes níveis (A e B). Os ficheiros de nível A apresentavam propostas de trabalho mais elementares do que os de nível B. A título de exemplo, enquanto as tarefas de Leitura de tipo B propunham a leitura de textos de géneros e extensões diferentes e a resposta a perguntas de compreensão, as de tipo A previam o treino do reconhecimento global de palavras e a leitura e compreensão de textos simples. Era ainda necessário ter em conta a existência de alunos que não sabiam ler nem escrever, pelo que se apostou na criação de propostas de trabalho baseadas no método das 28 palavras, ao invés do analítico-sintético, utilizado pela professora cooperante.

Finalmente, para prevenir comportamentos de indisciplina, ficou definido que as propostas de trabalho a pares ou em grupos apenas seriam introduzidas quando os alunos estivessem familiarizados com esta nova forma de trabalho.

3.2.2.2. A implementação do Tempo de Estudo Autónomo

A introdução do TEA no quotidiano da turma teve início na segunda semana de estágio e evoluiu progressivamente, sofrendo alterações coincidentes com a resposta dos alunos. Este processo decorreu ao longo de cinco semanas, mas apenas foram realizados quatro PIT, pelo que se considerou a existência de quatro semanas de TEA. No final de cada semana, foram realizadas notas de campo (cf. Anexo AB) que incluíram: i) a organização e distribuição temporal da rotina; ii) a descrição dos momentos mais relevantes da semana, tais como a introdução de inovações, e a caracterização de comportamentos dos alunos; e iii) o levantamento de ideias e estratégias para a resolução de problemas.

A sessão de implementação do TEA foi apoiada na planificação que se pode analisar no Anexo AC. A rotina foi proposta aos alunos como um tempo e espaço em que cada um teria a oportunidade de planear e escolher o que ia aprender ou treinar, de acordo com os seus interesses e dificuldades. A cada aluno foi entregue um caderno,

com um PIT em branco (cf. Anexo AD) colado na primeira página, que iria sustentar todo o seu trabalho na nova rotina. Em conjunto, foram lidas e analisadas diferentes secções do PIT, as propostas de trabalho apresentadas e os novos materiais. Discutiram-se, ainda, as diferentes fases de trabalho em TEA – o planeamento, a execução e a avaliação – e acordaram-se as regras de funcionamento da rotina, que culminaram no cartaz da Figura AE1³, elaborado e afixado na sala no final da semana.

De seguida, iniciou-se o preenchimento dos PIT. Concordou-se que, naquela primeira semana, todos se iriam comprometer a realizar pelo menos cinco tarefas. Os alunos refletiram sobre o seu desempenho nas diferentes áreas e selecionaram: uma tarefa sobre algo em que tivessem dificuldades, uma tarefa de que gostassem mais e três tarefas, cuja seleção ficaria ao critério de cada um, sob a condição de que teriam que considerar todas as disciplinas. À medida que os alunos foram terminando o seu plano, iniciaram o trabalho em TEA. Ainda que este primeiro momento tenha sido meticulosamente orientado, nas semanas seguintes os alunos que se sentiam confortáveis para tal tiveram a oportunidade de planejar a sua semana autonomamente.

O mesmo aconteceu no que diz respeito à avaliação. Na primeira semana, foi importante conversar sobre a relevância da avaliação neste processo, para que os alunos a compreendessem como uma oportunidade de melhorar o seu trabalho futuro, e sobre os aspetos que deviam considerar na sua autoavaliação. Os alunos tiveram alguns minutos para folhear o seu caderno e examinar o trabalho que realizaram ao longo da semana, para que pudessem autoavaliar-se adequadamente, segundo os critérios do PIT⁴. No início do novo PIT, foram alertados para a leitura dos comentários do professor, que tinham sugestões de melhoria para o trabalho da semana seguinte.

3.2.1.3. A evolução do espaço, dos materiais e dos instrumentos de pilotagem

Como mencionado anteriormente, os materiais e os instrumentos de pilotagem foram introduzidos gradualmente e sofrendo alterações, de acordo com as necessidades do contexto. O esquema do Anexo AF, mostra de que modo é que estes elementos foram introduzidos no quotidiano da turma. De igual modo, a coleção de ficheiros foi aumentando consideravelmente ao longo do tempo, dado que eram introduzidos novos ficheiros sempre que relevante. Estes podiam emergir de conteúdos abordados, de

³ No Anexo AE, apresenta-se o registo fotográfico da implementação do TEA.

⁴ Ver Figuras AE2 e AE3 para observar dois exemplos de PIT preenchidos, referentes à primeira semana de TEA.

atividades desenvolvidas ou ainda da necessidade de responder diretamente às dificuldades e interesses dos alunos (cf. Exemplos de ficheiros no Anexo AG).

Os materiais e instrumentos reguladores da rotina foram organizados num pequeno móvel e nas paredes ao fundo da sala. Na primeira semana, o móvel continha apenas alguns livros e caixas com ficheiros. Cada caixa tinha uma cor que correspondia a uma disciplina e dentro das caixas estavam as respetivas fichas de trabalho, de formato A5, organizadas em micas, numeradas e separadas de acordo com os diferentes domínios de cada área (cf. Figura AE4). Inicialmente, os alunos tiveram à sua disponibilidade dois tipos de ficheiros: os de Português, com propostas de Leitura, Escrita, Gramática e Ortografia; e os de Matemática, que incluíam fichas de Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e de Resolução de Problemas. No final da semana, foram também introduzidos ficheiros de Estudo do Meio.

Na semana seguinte, foi necessário desencadear estratégias para dar um apoio substancial a mais alunos. Foi criado, por isso, um mapa de parcerias (cf. Figura AE5). Em caso de dúvidas, os alunos deveriam inscrever-se para receber apoio de um colega ou professora numa tarefa específica. Antes de iniciar os momentos de trabalho em TEA, o *Mapa das parcerias* era lido, para definir quem eram os alunos que necessitavam de apoio e quem os ia ajudar. Para além disso, foram afixadas as grelhas de registo dos ficheiros, para que os alunos assinalassem as fichas realizadas (cf. Figuras AE6-7). Ao nível de recursos, foram introduzidos o ficheiro de ditado a pares e os dados de histórias (cf. Figuras AE8-9), construídos pelos alunos, que incentivaram novas produções em escrita livre (cf. Figura AE10-11).

A terceira semana iniciou com a exploração do novo PIT⁵ (cf. Anexo AD), que passava a considerar três novos elementos: i) o registo do trabalho a pares, que pretendia, por um lado, encorajar os alunos a realizar trabalho colaborativo e, por outro, definir um limite de trabalhos a pares por semana, para que os alunos não deixassem de se concentrar no seu progresso individual; ii) as tarefas de expressões que se materializaram, nesta semana, nos ficheiros de Expressão Plástica; iii) a avaliação por parte de um colega, que constituiu o primeiro passo na busca pela heteroavaliação e pela criação de uma comunidade de aprendizagem cooperada. Em resposta às dificuldades sentidas pelos alunos no trabalho em parceira, foi apresentado e explorado

⁵ Ver Figuras AE12 e AE13 para observar dois exemplos dos novos PIT preenchidos.

o *Guia das parcerias*, que fornecia sugestões a quem dava e recebia apoio (cf. Figura AE14-15). O *Guia das parcerias* foi realizado com base no instrumento proposto por Lopes e Silva (2009), considerando a discussão que se manteve com os alunos no momento de conceção e implantação do *Mapa das parcerias*.

A única novidade que surgiu na última semana foi a *Caixa da mímica*, emergente de uma atividade realizada com a turma sobre os verbos. Os alunos utilizaram-na na escrita criativa e em atividades pouco orientadas de Teatro a pares ou em pequenos grupos. Optou-se por não desenvolver outros constituintes da rotina, para que houvesse tempo suficiente para avaliar o efeito das modificações das semanas anteriores.

3.2.1.4. A avaliação das competências de autorregulação

Para avaliar o progresso dos alunos na regulação do seu trabalho em TEA, foram definidos 22 indicadores de avaliação tendo em vista o desenvolvimento de competências de autorregulação. Assim, foi elaborada a Tabela do Anexo AH, que organiza os indicadores de avaliação de acordo com as competências e as fases da aprendizagem autorregulada. Especificamente, avaliaram-se as competências de planificação, de automonitorização e de auto e heteroavaliação e, conseqüentemente, de metacognição.

Compreendendo o desenvolvimento de competências de autorregulação como um processo complexo e demorado, era imprescindível a criação de critérios de avaliação específicos, que permitissem uma caracterização pormenorizada da evolução dos alunos. Logo, para cada indicador, foram criados três níveis e os respetivos critérios de avaliação. O nível 1 corresponde ao estado mais elementar e o nível 3 àquele que reflete o comportamento desejado para cada indicador delineado. Aconselha-se a leitura da grelha do Anexo AI, para a compreensão da relação entre os indicadores, níveis de desempenho e critérios de avaliação.

A avaliação foi realizada semanalmente, por meio do preenchimento de grelhas de avaliação dos critérios referidos acima (cf. Anexo AJ). Para tal, recorreu-se à observação direta em sala de aula, à análise de documentos (cadernos de TEA e instrumentos de pilotagem) e ao registo videográfico.

3.2.1.5. A aplicação de inquéritos por questionário e entrevista

Para aferir as opiniões dos alunos sobre o TEA, utilizaram-se dois processos: inquéritos por questionário e entrevista.

O inquérito foi aplicado a todos os alunos participantes, no final do processo, e era constituído por questões abertas e fechadas (cf. Anexo AK). A primeira pergunta pretendia averiguar se os alunos haviam ou não gostado desta forma de trabalho e por que razão. Depois, pedia-se que identificassem a sua atividade preferida e menos preferida. Em seguida, os alunos deveriam explicar para que é que, na sua opinião, servia o TEA e, por fim, dizer se gostavam de continuar a trabalhar nesta rotina.

A entrevista foi semiestruturada e focalizada em grupo, tendo contado com 8 participantes. Os alunos selecionados para a entrevista foram aqueles que: (i) apresentavam mais dificuldades na leitura e na escrita e que, portanto, tiveram mais dificuldades a preencher o questionário; (ii) responderam de forma demasiado vaga ao questionário. A entrevista foi apoiada pelo Guião do Anexo AL, que previa a realização de questões semelhantes às do questionário e outras que não foram incluídas para que este não se tornasse demasiado extenso, tendo em conta as características dos alunos.

3.4. Resultados

A análise dos resultados realizou-se de forma constante ao longo de todo o processo de implementação e desenvolvimento do TEA. A avaliação dos indicadores, por meio da observação direta, permitiu averiguar o nível de desempenho dos alunos em cada semana e confrontar esses dados com as reflexões sobre a prática, concretizadas nas notas de campo. Para comparar os dados e retirar conclusões que permitissem responder às questões desencadeadoras do estudo, foi realizado o seu tratamento estatístico. Relativamente à entrevista, procedeu-se à sua transcrição e à análise de conteúdo.

3.4.1. O desempenho dos alunos no Tempo de Estudo Autónomo

Como referido anteriormente, a avaliação semanal dos alunos resultou nas grelhas de avaliação semanais que se apresentam no Anexo AJ e que ostentam o nível (1, 2 ou 3) em que cada aluno se situa nos indicadores delineados. Os resultados das quatro semanas foram organizados na grelha do Anexo AM, que evidencia: (a) o número de alunos que se situa em cada nível de desempenho, por indicador de

avaliação e em cada uma das semanas de trabalho; e (b) o nível de desempenho da turma obtido, em média, por semana, em cada indicador. Lembra-se que os níveis de desempenho correspondem aos critérios delineados no Anexo AI. Como referido anteriormente, os indicadores de avaliação foram, ainda, organizados na tabela do Anexo AH, de acordo com as fases da autorregulação e as competências que lhe são inerentes. A análise que se realiza neste subcapítulo organiza-se de acordo com essas fases e respetivas competências e é sustentada, para além dos documentos acima mencionados, pelos gráficos do Anexo AN. No entanto, abrangem-se apenas os indicadores de avaliação mais relevantes, dada a extensão da lista elaborada.

Na fase de **antecipação e preparação**, que corresponde ao momento no início da semana em que os alunos realizavam o seu PIT, avaliaram-se as competências de planeamento, a partir de quatro indicadores: Planeia o seu trabalho com autonomia; Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades; Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho; e Preenche o plano adequadamente. O gráfico da Figura AN1 evidencia os resultados obtidos, em média, pela turma em cada um destes indicadores, ao longo das semanas. Para todos os indicadores, a média fixa-se entre o nível 2 e o nível 3. Salienta-se a evolução dos alunos no primeiro indicador, que da primeira para a última semana teve um crescimento de 0,27, ou seja, 9%.

Para uma análise mais aprofundada, aconselha-se a leitura dos gráficos das Figuras AN2, 3, 4 e 5, que mostram o número de alunos que se situa em cada nível de desempenho, ao longo das quatro semanas, para cada indicador. Ao examinar o gráfico da Figura AN2, compreende-se que, na primeira semana, apenas 3 alunos não participaram no planeamento do seu trabalho, 10 fizeram-no com ajuda e outros 10 de forma completamente autónoma. Na última semana, 15 alunos planearam o seu trabalho autonomamente e apenas 2 não concretizaram esta tarefa, sozinhos ou com ajuda. No indicador “Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades” (cf. Figura AN3), a evolução foi muito pouco significativa, dado que a maioria dos alunos se situou no nível 3 desde o início. Em relação à adequação do número de tarefas realizadas (cf. Figura AN4), este indicador não foi avaliado na primeira semana, já que o número de tarefas foi previamente estabelecido. Nas semanas dois e três, 15 alunos foram capazes de propor a realização de um número de trabalhos apropriado ao seu ritmo de trabalho, 7 cumpriram este indicador parcialmente e apenas 1 delineou um plano desadequado. Por fim, o preenchimento do plano (cf. Figura AN5) ostentou mais dificuldades. Da primeira para a segunda semana, o número de alunos cujo plano foi totalmente preenchido pela

professora alterou-se de 3 para 1; dos 9 alunos que tinham dificuldades, apenas 6 as mantiveram; e houve um crescimento de 11 para 16 alunos no atingimento da meta delineada. Nas semanas seguintes, houve um declínio dos resultados, o que se pode justificar pelas alterações do PIT. Ainda assim, na última semana, todos os alunos conseguiram preencher este registo autonomamente, com ou sem dificuldades.

Remete-se, agora, para a fase de **execução e controlo**, correspondente à efetivação da rotina, para a qual foram delineados 15 indicadores de avaliação. Nesta fase, considera-se como a competência dominante a automonitorização, na qual se integram outras competências, como a autonomia, a cooperação e o autocontrolo. Para uma análise geral da prestação dos alunos ao nível destas competências, sugere-se a observação da Figura AN6, que exhibe os resultados obtidos pela turma, em média, nas quatro semanas. A este respeito, importa destacar, pela sua evolução gradual, a prestação dos alunos nos indicadores diretamente relacionados com a autonomia: Realiza as tarefas e seleciona ficheiros com autonomia; e Proceder com o seu trabalho quando termina uma tarefa.

Especificamente, na primeira semana, apenas 4 alunos realizaram as tarefas com autonomia ou com a ajuda de um colega, 10 não respeitaram o sistema de apoios e 6 não realizaram qualquer tarefa sem a ajuda da professora. Na última semana, 15 alunos situavam-se no nível 3 e 8 no nível 2 (cf. Figura AN7). O desempenho dos alunos na seleção dos ficheiros é evidenciado pela Figura AN8: inicialmente, a maior parte da turma realizou os ficheiros propostos pela professora, enquanto na segunda semana 17 alunos já eram completamente autónomos nessa tarefa. O gráfico sugere ainda que, ao longo das quatro semanas, apenas entre 4 a 6 alunos necessitaram de ajuda para localizar os ficheiros. Observando o gráfico da Figura AN9, entende-se, de início, grande parte dos alunos não sabia como proceder quando terminava uma tarefa, dado que 10 alunos se encontravam no nível 1. A última avaliação mostra que 16 alunos já selecionavam trabalhos de acordo com o seu plano, 6 procediam com o seu trabalho, independentemente do seu plano, e apenas 1 pedia ajuda para decidir o que fazer de seguida.

É relevante, ainda, caracterizar as formas de autogestão do trabalho em TEA. Note-se que, como evidenciado pelo gráfico da Figura AN10, a turma se mostrou empenhada nesta forma de trabalho, ainda que muitos dedicassem algum do seu tempo a conversar com os colegas. No que se refere às tarefas selecionadas, verifica-se que poucos alunos conseguiram considerar todas as disciplinas, principalmente a partir da

terceira semana, em que se agregaram os ficheiros de Expressões (cf. Figura AN11). O mesmo crescimento se constata para o indicador “Trabalha nas suas dificuldades”. A análise da Figura AN12 torna perceptível que, na primeira semana, 8 alunos não fizeram qualquer tarefa com vista a treinar as suas dificuldades, mas que este número decresceu satisfatoriamente até ao final do processo. Em relação ao indicador “Acaba trabalhos em atraso”, na segunda e terceira semanas, a maior parte dos alunos não planeava terminar trabalhos que havia deixado incompletos (cf. Figura AN13), situação que se inverteu na última semana. Sobre o trabalho em parceria, verificou-se que os alunos que se propunham a ajudar os colegas tinham, na sua maioria, consciência das suas potencialidades (cf. Figura cf. AN14). Em contrapartida, no início do processo, mais de metade dos alunos não solicitava apoio para superar as suas dificuldades, mas, na última semana, 18 alunos eram capazes de identificar as suas fragilidades e propunham-se a trabalhar com apoio para as superar.

Finalmente, resta realizar a análise da fase de **reflexão e avaliação**. Para esta, definiram-se três indicadores de avaliação, no âmbito da auto e heteroavaliação. O primeiro dizia respeito à qualidade da autoavaliação (cf. Figura AN15). Na primeira semana, metade dos alunos não se autoavaliou de acordo com o seu desempenho e, no final, 16 alunos foram bem-sucedidos na tarefa. O segundo, “Faz planos de melhoria do seu trabalho” atingiu o seu apogeu na terceira semana, em que 18 alunos fizeram planos de melhoria adequados às suas necessidades, mas sofreu um decréscimo, dado que, na quarta semana, 7 alunos não identificaram qualquer elemento a melhorar no seu trabalho (cf. Figura AN16). O terceiro indicador consistia na avaliação do caderno do colega, aplicado apenas nas duas últimas semanas. Apesar de nem todos os alunos terem atingido o nível 3, notou-se uma pequena evolução entre as duas (cf. Figura AN17). Comparando os três indicadores (cf. Figura AN18), compreende-se que o último foi aquele em que os alunos tiveram menos sucesso.

3.4.2. As reflexões dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autónomo

As reflexões dos alunos sobre o TEA traduzem-se nas respostas aos questionários, cujos resultados se evidenciam no Anexo AO, e na entrevista de grupo, transcrita (cf. Anexo AP) e sujeita a análise de conteúdo (cf. Anexo AQ).

Começando pela análise dos **questionários**, verifica-se que 22 alunos gostaram de trabalhar em TEA e que apenas um aluno afirmou ter gostado pouco (cf. Figura AO1). Quando questionados por que gostaram ou não desta forma de trabalho, as

respostas foram diversificadas e, portanto, organizadas em categorias (cf. Figura AO2). As justificações mais frequentes, cada uma utilizada por 6 alunos, prendem-se com o facto de poderem escolher as tarefas a realizar e de considerarem a rotina “boa” ou “divertida”. Outros fatores determinantes relacionam-se com a realização de novas aprendizagens (4 alunos), com a diversidade de atividades (2 alunos) ou com a existência de ficheiros (2 alunos). O aluno que respondeu “pouco” na primeira questão, não justificou a sua resposta.

Em relação às atividades, a Mímica e os Ficheiros de Matemática lideram as preferências, cada uma escolhida por 5 alunos, seguidos pela Escrita Livre, selecionada por 4 alunos (cf. Figura AO3). De entre as atividades menos gostadas, destacam-se os Ficheiros de Estudo do Meio, de Matemática e de Português, identificados por 3 alunos, ainda que 6 afirmem não terem desgostado de nenhuma atividade (cf. Figura AO4).

Focando as opiniões sobre a finalidade do TEA (cf. Figura AO5), 8 alunos declararam que a rotina serve para estudar ou trabalhar, 6 referiram-se à mesma como um tempo de fruição e 3 destacaram as suas potencialidades na aprendizagem e realização de novas atividades e conteúdos. Quatro alunos consideraram-na, ainda, como uma estratégia para melhorar as suas dificuldades, sendo que, neste âmbito, 3 destes alunos especificaram o treino da leitura e da escrita. Surgiram também outras utilidades, como ler histórias, trabalhar a pares e ser autónomo. Finalmente, todos os alunos afirmaram desejar continuar a trabalhar em TEA (cf. Figura AO6).

Na **entrevista**, os alunos associaram numerosas potencialidades à rotina, que se traduzem nos indicadores delineados na análise de conteúdo (cf. Anexo AQ). Algumas destas, já tinham sido referidas nos questionários, como é o caso da diversidade de propostas de trabalho e de constituir um tempo de aprendizagem, independente do professor. A importância do poder de escolher livremente surgiu no discurso de 3 alunos e evidencia-se ao nível do respeito pelo ritmo de cada um, pois os alunos afirmaram poder trabalhar “à vontade”, sem ter que esperar para realizar uma nova tarefa. Os entrevistados mencionaram ainda o trabalho colaborativo, tanto no trabalho a pares, como em apoio tutorial com colegas ou professoras. Este último assumiu um papel de destaque em novas aprendizagens e no atenuar de dificuldades. Em adição, manifestaram-se sobre a dimensão de monitorização e controlo do TEA, destacando a funcionalidade do PIT e os sistemas de heteroavaliação. Os alunos mencionaram a importância da opinião dos colegas e da professora para saberem os parâmetros a melhorar. Um aluno referiu, ainda, a organização do espaço como um critério de

sucesso. Em contrapartida, os pontos negativos surgiram associados ao comportamento da turma.

3.5. Conclusões

A preparação do TEA, que correspondeu à sua conceção, à organização dos materiais e construção de recursos, foi um trabalho árduo que exigiu um grande investimento monetário e de tempo. Para além disso, a sua efetivação implicava uma reestruturação do quotidiano da turma e a utilização de, aproximadamente, quatro horas semanais do seu tempo de trabalho. Poderiam os resultados legitimar este esforço, por parte de professores e alunos?

Ao longo de quatro semanas de observação, análise, formulação e reformulação de estratégias, o que se verificou foi que o TEA rapidamente passou a constituir um tempo de trabalho imprescindível para todos os intervenientes. Para os alunos, esta era a altura em que eram livres para gerir o seu tempo, utilizado para treino de conteúdos e competências, novas aprendizagens, realização de produções e fruição. Para as professoras, constituía uma oportunidade para avaliar e auxiliar individualmente cada um dos seus alunos e uma solução rápida para a resolução de contratempos diários. Além disso, o TEA incorporava o trabalho diário da turma e determinava o funcionamento de outras rotinas, como a de Apresentações.

Com efeito, os resultados apresentados no subcapítulo anterior revelam um progresso evidente nas competências de autorregulação e, em adição, um entendimento e reconhecimento das potencialidades do TEA por parte dos alunos. Existem, no entanto, alguns parâmetros cuja avaliação merece ser ponderada.

Em primeiro lugar, será importante compreender as razões pelas quais um dos alunos afirmou ter gostado pouco de trabalhar em TEA, já que este não justificou a sua opinião. De facto, este aluno parecia apresentar resistência à mudança e a elementos estranhos na sala de aula. Os seus primeiros PIT refletiam uma grande exigência e insatisfação com o seu trabalho semanal e era pouco assíduo, o que pode ter condicionado a sua prestação. Como rejeitava frequentemente o apoio das professoras, a promoção da sua adaptação realizou-se por meio da proposta de atividades relacionadas com os seus interesses pessoais (leitura, desenho e escrita criativa) e do trabalho com os seus colegas mais próximos, o que, pela avaliação dos seus PIT (cf. Anexo AR), parece ter despoletado um progresso na sua predisposição para o trabalho.

Salienta-se o desenvolvimento acentuado da autonomia dos alunos, que se pode associar à sua adaptação à rotina, mas, também, às estratégias preconizadas para o efeito, tais como o Mapa e o Guia das parcerias. Explicar aos alunos que devem trabalhar sozinhos não garante que estes se sintam efetivamente capazes de o fazer. Como o professor, por si só, não consegue auxiliar todos os alunos, é necessário construir uma comunidade de aprendizagem, atribuindo responsabilidade à turma pelo apoio e desenvolvimento de todos.

No que diz respeito ao PIT, ficou pouco claro se todos os alunos compreendiam a sua funcionalidade. Ainda assim, assistiu-se a uma evolução ao nível do preenchimento do plano e, na entrevista, foi referida a importância do PIT no processo de gestão do trabalho em TEA. O reconhecimento da pertinência do comentário do professor e do colega remetem também para a compreensão da funcionalidade deste instrumento. Foi ainda interessante verificar como os alunos se revelaram responsáveis no planeamento do seu trabalho, o que significa que estavam cientes das escolhas que teriam que fazer para construir um plano de acordo com as suas necessidades.

Neste sentido, importa refletir sobre os resultados ao nível da autoanálise e elaboração de planos de melhoria, cuja taxa de sucesso decresceu na quarta semana. Na verdade, vários alunos questionaram a relevância de identificar aspetos a melhorar, tendo em conta que aquela tinha sido a última semana de TEA. Logo, não haveria uma semana seguinte em que trabalhar para corresponder aos compromissos delineados. Ficou ao critério dos alunos decidir se, ainda assim, deveriam analisar o seu trabalho. Em consequência, 7 alunos deixaram o espaço designado para o efeito em branco, um número maior do que em qualquer outra semana. Pode aferir-se que estes alunos ficaram sem entender o propósito da autoanálise fora do TEA. Ainda assim, criaram-se condições para que estas competências fossem desenvolvidas. Aliás, o comportamento dos alunos revela, além de uma atitude crítica de quem aprendeu a participar no processo de tomada de decisões, que estes compreenderam a lógica do funcionamento da rotina e o papel da autoavaliação no decorrer da mesma.

Será seguro assumir que a evolução a que se assistiu só foi possível porque este novo tempo de trabalho surgiu e desenvolveu-se a par com os alunos e de modo significativo e relevante no quotidiano da turma. Nesse sentido, importa destacar o papel do professor, como gestor e impulsionador de todo o processo.

A título de exemplo, note-se como os diferentes alunos reagiram aos primeiros momentos da rotina: muitos pareciam perdidos e inseguros e buscavam orientação

sistemática; alguns viram-na como uma hora pouco vigiada em que podiam brincar ou procrastinar; outros reconheceram automaticamente a oportunidade para gerir o seu trabalho de acordo com as suas necessidades e interesses. Neste contexto, como em qualquer outro, o professor tem de estar atento para compreender o que é que cada um destes alunos precisa para evoluir e como pode impulsionar essa evolução. Os primeiros necessitavam de apoio e da perceção de autoeficácia para desenvolver a sua autonomia; os segundos, de apoio individualizado para compreenderem como poderiam utilizar a rotina a seu favor; e os terceiros, de melhorar a sua capacidade de auto análise, de delinear objetivos e de desencadear estratégias. A maneira como o professor lida com as respostas dos alunos, tomando decisões em sua função, pode determinar a fluidez com que estes se adaptam a novas práticas.

Assim se compreende, também, a dimensão de diferenciação associada ao TEA. O professor tem a oportunidade de, num único tempo e espaço de trabalho, criar meios para que todos tenham o que precisam para aprender de acordo com os seus ritmos e estilos de aprendizagem. De igual modo, os alunos podem concentrar-se nas características individuais e perceber como aprendem, do que necessitam de aprender ou melhorar e que estratégias devem utilizar para o fazer.

Em conformidade, os efeitos do TEA não se concretizaram apenas no desenvolvimento das competências enumeradas até então. Este processo contribuiu para que os alunos compreendessem que todos aprendem de maneira diferente, têm dificuldades diferentes e que podem trabalhar juntos para as atenuar. Pode-se, até, assumir que se alteraram as suas conceções sobre a sua aprendizagem, pois o seu papel deixou de ser meramente passivo e de recetor de informação e o seu trabalho adquiriu uma finalidade individual e de grupo.

A comparação entre os resultados apresentados e os comportamentos atentados no período de observação poderá originar pistas que sustentam essa hipótese. Na verdade, dos três alunos que, inicialmente, não realizavam qualquer tarefa proposta, um deles empenhou-se no trabalho em TEA desde o início da sua implementação e, por vezes, apresentava o PIT mais completo da turma (cf. Anexo AS). Os outros dois gostavam de escolher as atividades a realizar e envolviam-se nas tarefas a pares ou com apoio tutorial. Ademais, todos aqueles alunos que não sabiam ler nem escrever autonomamente desenvolveram bastante as suas competências ao nível da linguagem escrita (cf. Anexo AT). Ainda que tal se deva, também, às várias atividades e

estratégias operadas durante a intervenção, o TEA assumiu um papel preponderante, como, aliás, referido pelos alunos no questionário.

Em conclusão, compreende-se que o TEA constituiu uma mais-valia para os alunos e para a professora cooperante, que reconheceu a utilidade da prática em sala de aula e demonstrou vontade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Apesar de o processo de implementação parecer intimidante, principalmente quando se assume o papel de estagiária, esta é uma rotina essencial na sala de aula, que eleva o ensino-aprendizagem a uma dimensão pensada totalmente para os alunos e pelos alunos.

3.5.1. Constrangimentos e limitações do estudo

Tendo em conta a complexidade da implementação desta rotina, o tempo de intervenção no 1.º CEB foi realmente curto, reduzido, ainda pelas festividades do Natal e pelos momentos de preparação e avaliação formais. Por essa razão, ficaram por introduzir recursos e práticas que poderiam ter sido frutíferas, quer para os alunos, quer para o presente estudo.

Em primeiro lugar, não foram introduzidos ficheiros de Expressões relativos às áreas da Música, do Teatro e da Educação Física, não só de carácter teórico ou plástico, mas também práticos e de fruição. Importava também a elaboração de ficheiros de nível C, que permitissem dar uma resposta mais alargada às necessidades da turma, e de ficheiros de textos produzidos pelos alunos e melhorados em turma ou pelas professoras. Estes últimos poderiam ter sido um grande fator de motivação para a leitura e para a escrita, que constituíam sérias dificuldades dos alunos. Preconizava-se ainda uma alteração na organização dos ficheiros de Estudo do Meio, fazendo uma associação direta aos blocos do Programa. Nesse sentido, previa-se também a afixação de listas de verificação, com os objetivos do Currículo para cada área disciplinar, conferindo oportunidade aos alunos para delinear, de forma mais ponderada, os seus objetivos de aprendizagem em PIT futuros.

Por último, teria sido interessante integrar o Conselho de Turma na agenda semanal, não só como espaço de tomada de decisões e resolução de problemas, mas também como momento de heteroavaliação e de assunção de compromissos com a turma. Será que a discussão sobre o TEA no Conselho de Turma tem influência na avaliação que os alunos fazem do seu trabalho? E na forma como encaram os seus compromissos? Estas são questões que poderiam dar continuidade à presente investigação.

4. REFLEXÃO FINAL

Este trabalho assinala o final de um longo percurso de formação académica, marcado por um conjunto de diversificadas experiências que foram moldando as minhas conceções sobre a profissão docente. Estas vivências devem ser alvo de reflexão, para que sejam transformadas em aprendizagens conscientes e significativas. De todas as dimensões que compõem a nossa formação, os quatro estágios interventivos, vivenciados o longo do Mestrado e da Licenciatura em Educação Básica, constituíram, sem dúvida, os momentos mais relevantes. É durante a formação inicial que “adquirimos os conhecimentos basilares, para podermos desempenhar correctamente a docência” (Lisboa, 2005, p. 29) e o estágio institui-se como uma curta viagem pelo papel do professor, assumindo-se como uma experiência essencial.

A este respeito, a prática pedagógica no 1.º CEB foi especialmente enriquecedora. Tal deveu-se, fundamentalmente, ao equilíbrio na dinâmica entre os três principais intervenientes, estagiários, professor e alunos, e que, na minha opinião, determinam a qualidade de qualquer estágio. Especificamente, destaco: o nosso investimento, persistência e seriedade; a confiança, abertura e apoio incondicional da professora cooperante; e a recetividade e empenho dos alunos. Estas condições tornaram possível a escolha de caminhos realmente ambiciosos e, conseqüentemente, a realização de aprendizagens ativas e fundamentadas. A liberdade que foi conferida no processo de tomada de decisões originou ansiedades e inquietações que foram atenuadas com a prática e que me ajudaram a definir como encaro o meu papel enquanto docente, isto é, em que acredito, o que defendo, que compromisso pretendo estabelecer com os alunos que vou ensinar, as suas famílias, os meus colegas professores e a comunidade em geral.

Indiscutivelmente, o papel do professor é ensinar e ensinar, como afirmado por Roldão (2009), é fazer aprender a alguém um conjunto de conhecimentos pré determinados e necessários num dado tempo e sociedade. Aceitando que todos os alunos e contextos são diferentes, não pode haver uma receita universal que oriente o trabalho do professor. Há pois um conjunto de princípios e convicções em que este baseia as suas decisões e práticas que transporta para a sala de aula. Se o seu objetivo for que todos os alunos aprendam, não da mesma forma, mas na mesma medida, o seu trabalho será uma experimentação constante de estratégias para resolver problemas, atenuar fragilidades, desenvolver capacidades e competências. Tal pressupõe que

esteja atento às necessidades do contexto, em constante transformação, e aos efeitos da sua ação, para que possa reorientá-la. Ensinar deve ser, por isso, uma ação reflexiva, mutável e processual.

Assim, compreendi que, uma vez precisadas as nossas intencionalidades e analisada a viabilidade dos possíveis cenários, podemos confiar no nosso julgamento na gestão do grupo e do trabalho didático e pedagógico. Se o professor estabelecer, previa e conscientemente, os princípios sustentadores da sua ação pedagógica, existe uma maior probabilidade de as suas decisões serem bem-sucedidas. Neste processo, existem dois aspetos que, na minha perspetiva, não são apenas preconizados, mas obrigatórios: a diferenciação pedagógica e o envolvimento e participação efetiva dos alunos.

Na verdade, ignorar ou neutralizar a heterogeneidade em sala de aula podem ser indicadores do fracasso do ensino para todos aqueles cujas características não correspondem às do aluno padrão. Por outras palavras, “ao demitir-se da sua função de guiar e motivar os seus alunos nos caminhos por vezes sinuosos da aprendizagem, o professor confronta-os com um passaporte para o irremediável insucesso que os espera” (Lourenço, 2005, p. 67). Faz parte integrante do papel do professor contribuir para a formação pessoal e social dos alunos. Se todos aprendem e esquematizam aprendizagens de maneira diferente, cabe-lhe, enquanto profissional, recorrer ao seu conhecimento técnico e didático para adequar as suas estratégias a cada um, em função das finalidades curriculares externas.

Pode parecer despropositado esperar que um professor seja capaz de adaptar a sua abordagem desta forma, em turmas de 20 a 30 alunos. Mas a verdade é que o professor não está só nem é o único responsável pelo desenvolvimento de todos. Devem ser os alunos a conduzir a sua aprendizagem, contando com a mais-valia do professor, enquanto seu orientador.

No entanto, a voz e ação da criança são frequentemente desvalorizadas, chegando esta a ser encarada como um “projeto a ser” (Tomás & Fernandes, 2013). Criar espaço para que os alunos participem no seu processo de ensino-aprendizagem significa negar esta perspetiva e reconhecer a criança como um ator social, produto e produtor de cultura, com direito de ver considerada a sua opinião nos assuntos que lhe assistem, em consonância com o que se prevê na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Integrar o aluno em processos de negociação e de tomada de decisões é conferir-lhe a oportunidade de gerir o seu percurso de acordo com as suas

necessidades e interesses, desenvolvendo as competências necessárias para continuar a fazê-lo fora da sua vida escolar.

Estas reflexões relacionam-se diretamente com o meu tema de investigação, dado que as premissas enunciadas coincidem com os princípios que sustentam e explicam o TEA. Orgulho-me de ter escolhido estudar uma prática que espelha precisamente a minha identidade profissional e o modo como perspetivo o ensino-aprendizagem. Desde que vivenciei o TEA, ficou clara para mim a sua urgência em qualquer sala de aula e desejava instituí-lo assim que iniciasse a ação docente. Contudo, haviam numerosas questões e inseguranças sobre a sua implementação e gestão, que necessitavam da experimentação para serem respondidas e tranquilizadas. A realização desta investigação permitiu o estudo profundo e a reflexão constante sobre esta rotina. Portanto, a próxima implementação do TEA que realizar será alicerçada nos conhecimentos que adquiri ao longo deste processo.

Em conformidade, esta experiência promoveu o entendimento sobre a pertinência da investigação no desenvolvimento de uma ação fundamentada e intencional. Para além disso, o relato da investigação torna possível a sua divulgação e apropriação social, o que, por sua vez, potencia o progresso do conhecimento científico. Tendo em conta que a nossa profissionalidade está em constante evolução, importa rodearmo-nos de outros colegas professores e partilhar formas de pensamento e de ação pedagógica. Tornar-se-á, assim, essencial, a inserção numa comunidade onde, nas palavras de Niza (2009), “cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas” (p. 603).

Em conclusão, estas são as linhas que esquematizam a minha identidade profissional no momento de conclusão deste processo de formação inicial. Foi um longo caminho, que recorro pelas relações que estabeleci com alunos, colegas e professores, pelas aprendizagens teóricas e realizadas através da reflexão individual e conjunta, pelas aulas que preparei e atividades e recursos que construí, que formam um repertório de materiais a utilizar e adaptar a próximas realidades. Destaco também as inseguranças e desalentos, que embora agora me pareçam desnecessários e, por vezes, incabíveis, se manifestaram por ser exigente e expectante em relação ao meu trabalho. Apesar de reconhecer a riqueza deste processo, ao nível de experiências, aprendizagens e de crescimento pessoal e profissional, sinto-me preparada para virar a

página desta fase da minha vida e abraçar a profissão pela qual me apaixonei em criança.

Aguardo com entusiasmo novas experiências que me permitam pôr em prática o que aprendi e encarar novas perspetivas. Estou ciente de que a minha identidade profissional está sujeita a alterações, que aguardo com expectativa. Como referi anteriormente, espero ser uma professora investigadora, reflexiva, humilde o suficiente para reconhecer os seus erros e trabalhar para os corrigir, que dirige a sua ação em função do aluno.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e Encontrar-se à Entrada da Escola: Transições e desigualdades na Educação Básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 35-52.
- Avila, L., Frison, L. M. & Veiga Simão, A. M. (2016). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 63-78.
- Cardona, M. J. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 111-120). Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, 5(34), 49-61.
- Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República nº 240 – I Série. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.
- Dias, D. & Veiga Simão, A. M. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva & I. Sá (Orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem. Das conceções às práticas* (pp. 93-130). Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Félix, D. (2014). *O TEA como estratégia de implicação do aluno no seu processo de ensino aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3817>
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, M. & Pinto, A. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Porto: Ecopsy.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Lisboa J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Almedina.
- Lopes da Silva, A. (2004). A auto-regulação da aprendizagem – A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – Perspetivas psicológicas e educacionais* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. (2016). Autorregulação da aprendizagem: uma perspetiva holística. *Ciências & Cognição*, 21(1), 33-51.
- Lourenço, C. (2005). Profissão de professor e gestão do currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 61-76). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Madureira, I. (2017). Pedagogia Inclusiva - Princípios e práticas. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coords.) *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 57-69). Algarve: Universidade do Algarve.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, P. (2015). *O TEA como estratégia de implicação dos alunos na regulação do seu próprio processo de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5301>

- Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 553-379). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5), 39-45.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 599-616). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2009). Editorial - Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 5(34), 3-4.
- Pais, A. P. (1998). Qualidade e Aprendizagem. Que relação pedagógica para a escola do séc. XXI. *Educare-Educere*, 7, 77-86.
- Perrenoud, P. (1995). *O Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pina, I. (2015). *A Passagem do 1.º para o 2.º CEB. Continuidade ou Recomeço?* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5279>
- Pinto, A. P. & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo. Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. Porto: Edições Ecopy.
- Rajabi, S. (2012). Towards self-regulated learning in school curriculum. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 344-350.
- Richards, J. C. & Schimdt, R. (2002). *Longman dictionary of language TEAching and applied linguististic*. London: Pearson Education.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão Curricular e Avaliação de Competências*. Queluz: Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Romão, M. P. (2014). *Quanto tempo o tempo tem? As crianças como construtoras da noção de tempo* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3961>
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 5(8), 30-33.
- Santana, I., Rodrigues, A. & Segura, J. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens. *Escola Moderna*, 5(5), 13-14.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/1473>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura – A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa, Goiânia*, 16(2), 201-216.
- Unicef. (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança*. Nova Iorque: Unicef.
- Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise Psicológica*, 4(16), 553-567.

- Veiga Simão, A. M. & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Pelotas*, 45, 2-20.
- Veiga Simão, A. M., Frison, L. M. & Machado, R. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de pesquisa*, 45(155), 30-55.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

ANEXOS

Anexo A. Projetos de Escola ou Agrupamento que envolvem a turma – 1.º CEB

Tabela A1

Lista descritiva dos projetos de Escola e/ou Agrupamento em que envolvem a turma cooperante

Projeto	Descrição	Quem oferece	Quem beneficia	Tempo
“Educação Artística para um Currículo de Excelência: Projeto-piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	Projeto desenvolvido com professores especializados das áreas da Dança, do Teatro, das Artes Plásticas e da Música, que trabalham em coadjuvação com os professores titulares.	Clube UNESCO de Educação Artística	Todos os alunos	2h00 semanais incluídas no horário letivo, sendo que, para cada disciplina, é reservada 1h00 do tempo letivo quinzenal.
“Turma mais”	Apoio de Matemática com uma professora especializada, para alunos com aproveitamento médio/alto na disciplina.	Junta de Freguesia	6 alunos	2h00 semanais, paralelamente ao horário letivo.
“Desporto Escolar”	Projeto que oferece atividades no âmbito do desporto, como natação, ciclismo e corta-matos.	Junta de Freguesia	Todos os alunos	3h00 semanais incluídas no horário letivo. O número de horas varia consoante a oferta do projeto e a sua articulação com outros projetos.
“Programa de Apoio à Natação Curricular”	Sessões de natação geridas por um docente especializado.	Câmara Municipal de Lisboa	Todos os alunos	2h00 semanais, durante apenas um período de três meses.
Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos	Dinamização de atividades na biblioteca, que acontecem com uma docente de apoio.	Agrupamento	Todos os alunos	1h00 quinzenal

Anexo B. Distribuição dos alunos pelos apoios – 1.º CEB

Tabela B1

Apoios frequentados por cada aluno da turma cooperante

Alunos	Apoios que frequentam	Observações
A1	Apoio Educativo Português	
	Apoio Educativo Matemática	
A2	Apoio extraescolar	Casa da praia Encontra-se em diagnóstico para frequentar o apoio do Ensino Especial
A3	Apoio Educativo Português	
	Apoio Educativo Matemática	
A4	Apoio Educativo Português	
	Apoio Educativo Matemática	
A5	Apoio Turma Mais	
A6	Apoio Turma Mais	
A7	Não frequenta nenhum apoio	
A8	Apoio Educativo Matemática	
A9	Apoio Turma Mais	
A10	Apoio Turma Mais	
A11	Não frequenta nenhum apoio	
A12	Não frequenta nenhum apoio	
A13	Apoio do Ensino Especial	
	Apoio extraescolar	Terapia da fala
A14	Apoio Turma Mais	
A15	Apoio Turma Mais	
A16	Apoio Educativo Português	
	Apoio Educativo Matemática	
A17	Não frequenta nenhum apoio	
A18	Apoio extraescolar	Terapia da fala
A19	Apoio do Ensino Especial	
	Apoio extraescolar	Casa da praia
A20	Apoio Educativo Português	Frequenta o apoio com o grupo de 1.º ano de escolaridade

A21	Apoio Educativo Português	Não frequenta os apoios, por ter demonstrado desinteresse pelas sessões. Encontra-se em diagnóstico para frequentar o Apoio de Ensino Especial
	Apoio Educativo Matemática	
A22	Apoio Língua Não Materna	Foi diagnosticada com N.E.E., mas não frequenta apoio especial
A23	Não frequenta nenhum apoio	

Tabela B2

Número de alunos que frequentam cada apoio. Distribuição semanal dos apoios

Apoio	N.º de alunos que frequentam	Tempo
Apoio Educativo Português	6	1h00 semanal, paralelamente ao horário letivo
Apoio Educativo Matemática	5	1h00 semanal, paralelamente ao horário letivo
Apoio Turma Mais	6	2h00 semanais, paralelamente ao horário letivo
Apoio Ensino Especial	2	2h00 semanais, dentro ou fora da sala de aula
Apoio Língua Não Materna	1	1h00 semanal, paralelamente ao horário letivo
Apoio Extraescolar	3	
Nenhum	5	

Anexo C. Horário da turma – 1.º CEB

Escola: Escola Básica Raul Lino Semana de 14 a 18 de novembro

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00 – 10h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h00 – 11h00					
11h00 – 11h30					
11h30 – 12h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
12h30 – 14h00					
14h00 – 15h00	Estudo do Meio	Inglês	Inglês	AE	EAFM
15h00 – 16h00	AE	M	EAFM Projeto UNESCO	Estudo do Meio	EAFM Projeto UNESCO
16h00 – 16h30					
16h30 – 17h30	Português	AFD	EAFM	Estudo do Meio	AFD

Anexo D. Síntese das fragilidades e potencialidades dos alunos – 1.º CEB

Tabela D1

Potencialidades e Fragilidades dos alunos da turma cooperante em todas as áreas disciplinares, de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica

Área	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Participativos; - Atitudes de cooperação e entreajuda entre colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento das regras da sala de aula; - Relações interpessoais – facilidade em gerar conflitos; - Pouco autónomos na resolução de conflitos entre pares; - Fraco sentido de responsabilidade pelos seus materiais e pela sua própria aprendizagem; - Pouco autónomos na realização das tarefas.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse na área; - Cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na compreensão da sequencialidade do sistema numérico; - Cálculo mental.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Revelação de interesses relacionados com os animais e as plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções de tempo e espaço.
Expressões Artísticas e Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse e motivação geral; - Música: facilidade em ler e interpretar simbologia não convencional; - Teatro: exploração autónoma do espaço, com e sem presença de música; - Educação Física: jogos de fuga; exploração autónoma do espaço, com e sem presença de música; - Expressão Plástica: ilustração (desenho e pintura com lápis de cor e canetas de feltro). 	<p>Não foram encontradas fragilidades.</p>

Anexo E. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias específicas	Estratégias gerais
1. Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência na sala de aula.	1.1. Definir e cumprir as regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula	- Acordar regras de sala de aula com os alunos	- Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula; - Transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura; - Implementar rotinas diárias, semanais e mensais.
	1.2. Participar na regulação do trabalho de sala de aula.	- Realizar o plano do dia conjunto com os alunos; - Propor tarefas de sala de aula; - Implementar a rotina: TEA	
	1.3. Desenvolver consciência sobre as suas dificuldades.	- Implementar a rotina: TEA	
2. Desenvolver a leitura e a produção escrita.	2.1. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita	- Envolver os alunos na criação de cartazes sobre os conteúdos lecionados; - Expor produções escritas dos alunos; - Criar um cantinho de leitura.	
	2.2. Ler por prazer	- Criar um cantinho de leitura; - Ler obras de literatura para a Infância para os alunos; - Implementar a rotina: TEA	
	2.3. Escrever textos narrativos (escrever relatos e inventar histórias)	- Instaurar um caderno de escrita livre; - Propor atividades de escrita orientada (indutores de escrita).	
	2.4. Partilhar leituras e escritos	- Implementar uma rotina de apresentações; - Implementar a rotina: TEA	
3. Desenvolver noções de tempo.	3.1. Utilizar vocabulário próprio das relações temporais	- Implementar a rotina de exploração do calendário do mês; - Implementar uma rotina de apresentações;	
	3.2. Empregar instrumentos de organização e representação do tempo	- Propor tarefas de sala de aula; - Implementar a rotina: TEA	

Anexo F. Atividades e rotinas implementadas no 1.º CEB

Tabela F1

Relação entre as atividades e rotinas implementadas e os objetivos específicos de intervenção

Atividades e rotinas	Objetivos específicos ^{a)}								
	1.1. ^{b)}	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.
1 Definição de regras de sala de aula	X	X		X					
2 Definição / distribuição de tarefas de sala de aula	X	X		X					X
3 Exploração do calendário do mês		X		X				X	X
4 Tempo de Estudo Autónomo	X	X	X	X	X	X		X	X
5 Guião de leitura por prazer					X				
6 Rotina de apresentações		X		X	X	X	X		X
7 Sequência didática: receita				X					
8 Escrita coletiva: dados de histórias				X		X			
9 Escrita coletiva: carta				X		X			
10 Escrita coletiva: convite				X		X			
11 Sequência de atividades: Arte e geometria				X		X			
12 Sequência de atividades: Banda desenhada						X			
13 Trabalho de Texto				X		X	X		
14 Hora do conto				X	X				
15 Plano do dia		X		X				X	X
16 Balanço do dia		X	X	X				X	X
17 Caixa de correio da turma		X		X		X	X		

Nota. A rotina *Número do dia* não surge nesta tabela por não concorrer diretamente para nenhum dos objetivos específicos. No entanto, considera-se que todas as rotinas promovem o desenvolvimento de noções de tempo (objetivo geral 3).

^{a)} Aconselha-se a leitura do Anexo E para relembrar os objetivos específicos correspondentes à numeração apresentada nesta tabela.

^{b)} Ainda que o objetivo específico tenha estado presente e tenha sido avaliado em todas as atividades, optou-se por selecionar aquelas em que este adquiriu um papel central.

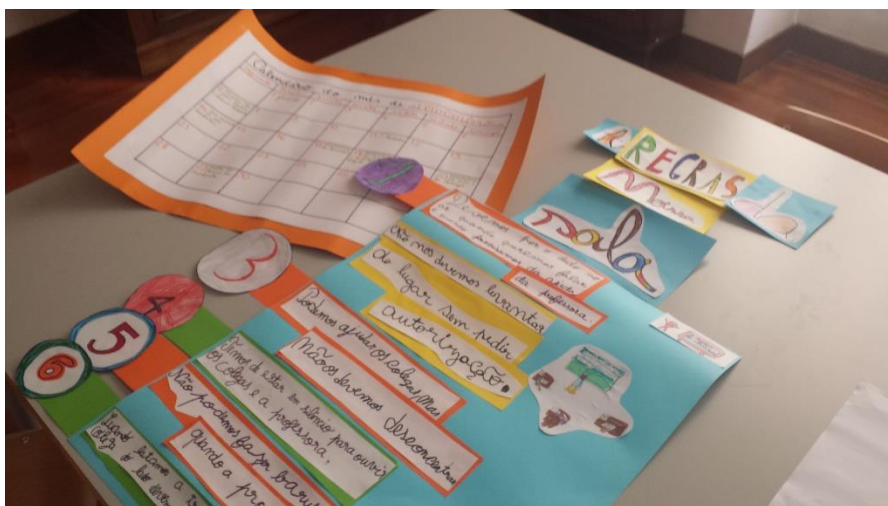


Figura F1. O cartaz com as regras da sala de aula, construído pelos alunos.

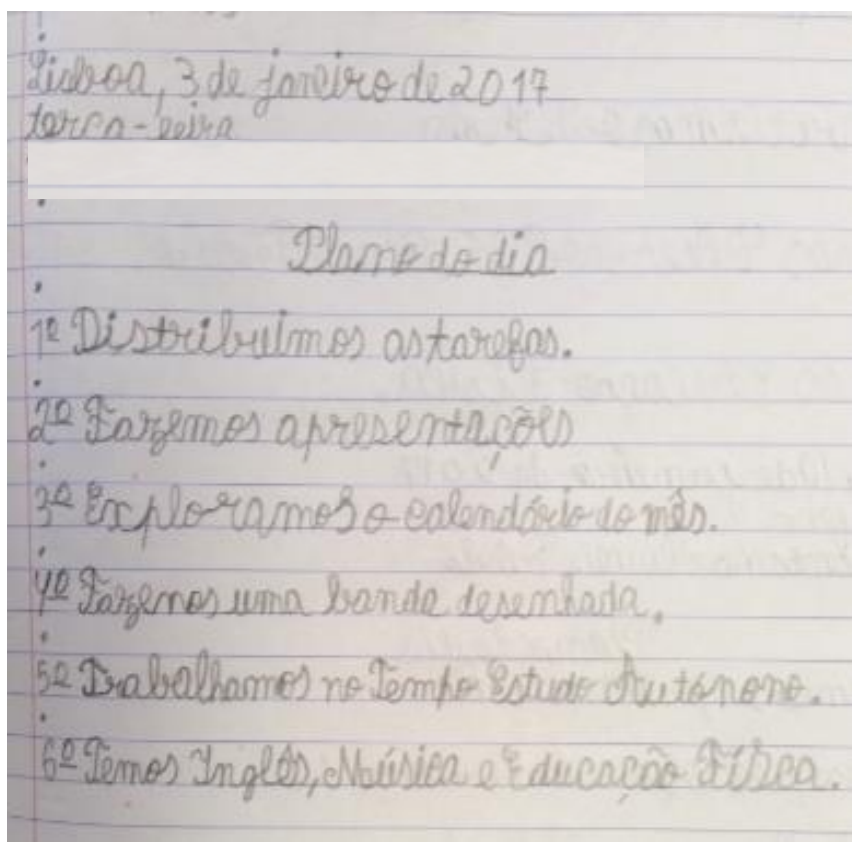


Figura F2. Exemplo de um Plano do dia, escrito por um aluno.

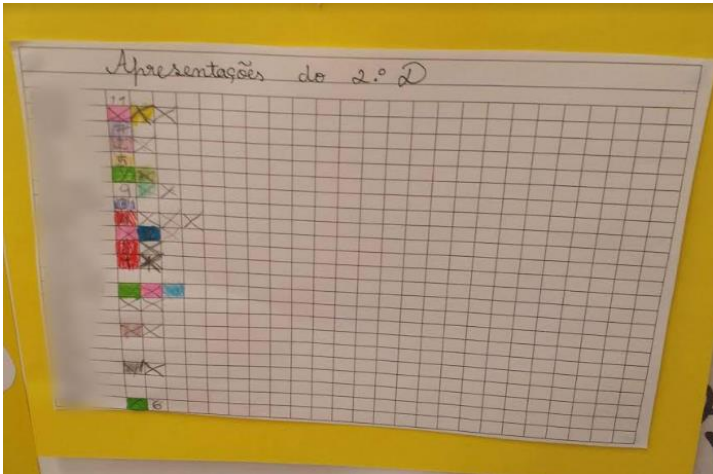


Figura F5. Mapa de apresentações.



Figura F6. Calendários dos meses de novembro e dezembro (exemplares da turma).

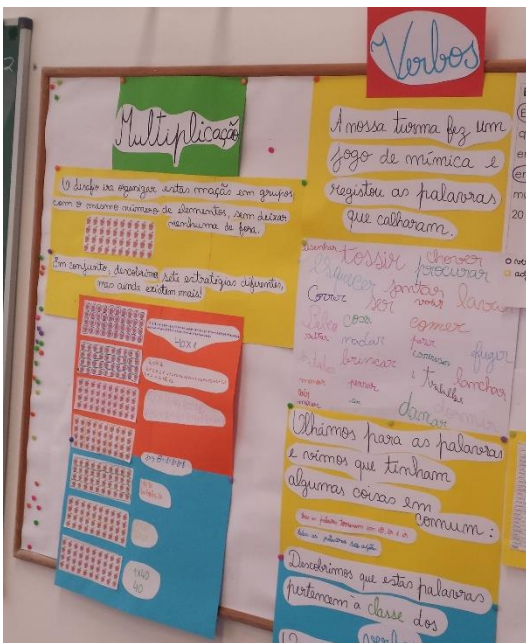


Figura F7. Exemplos de cartazes informativos construídos com os alunos.

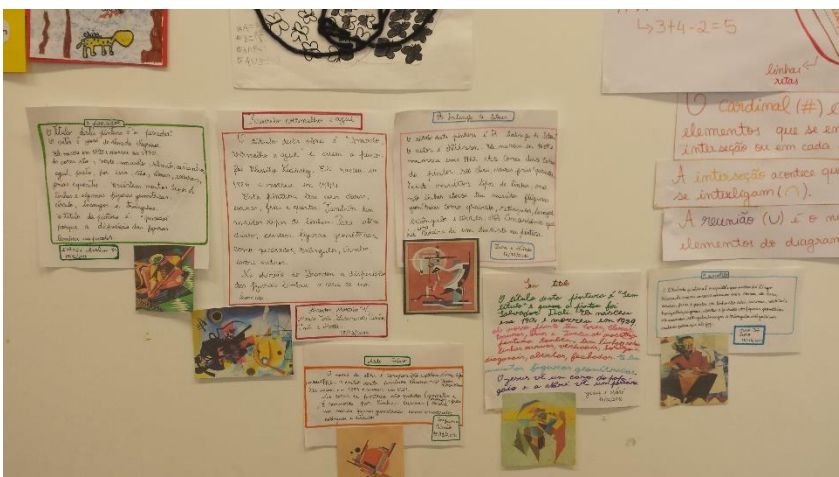


Figura F8. Textos elaborados pelos alunos.

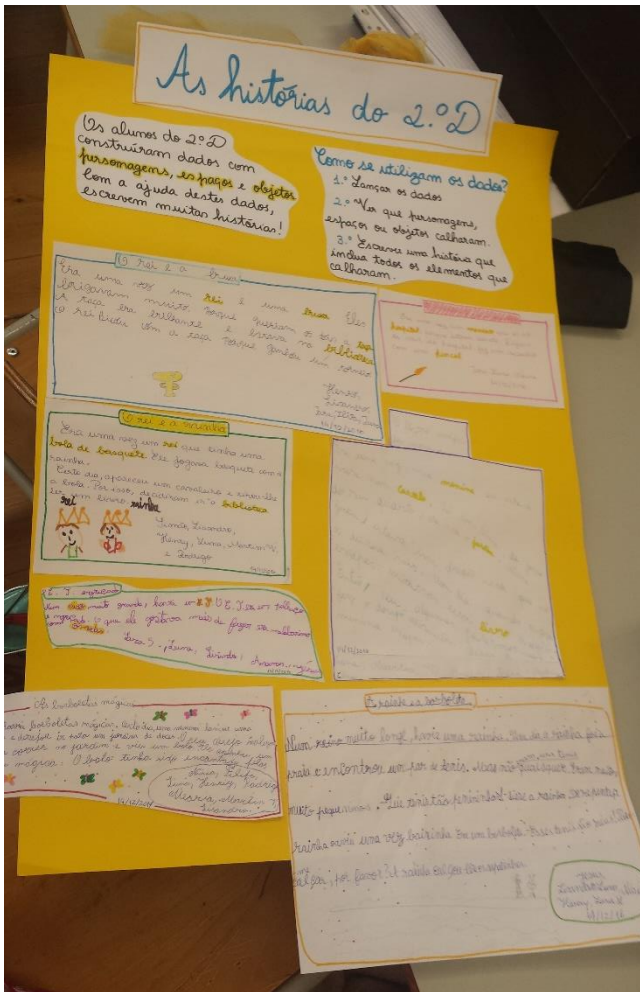


Figura F9. Cartaz com histórias escritas pelos alunos, em momentos de escrita coletiva, com recurso aos dados de histórias.

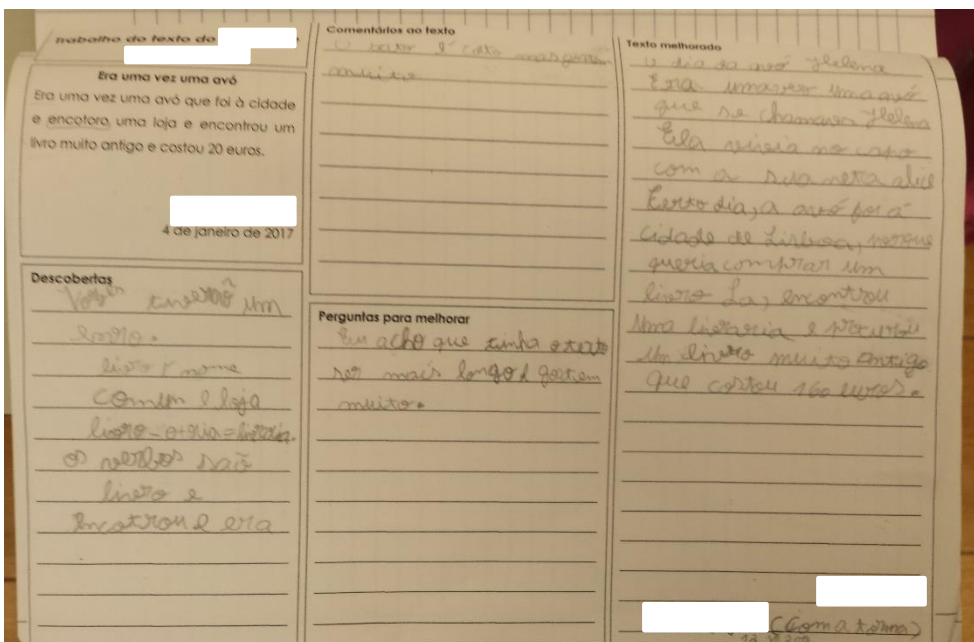


Figura F10. Exemplo individual do trabalho de texto de dois alunos.

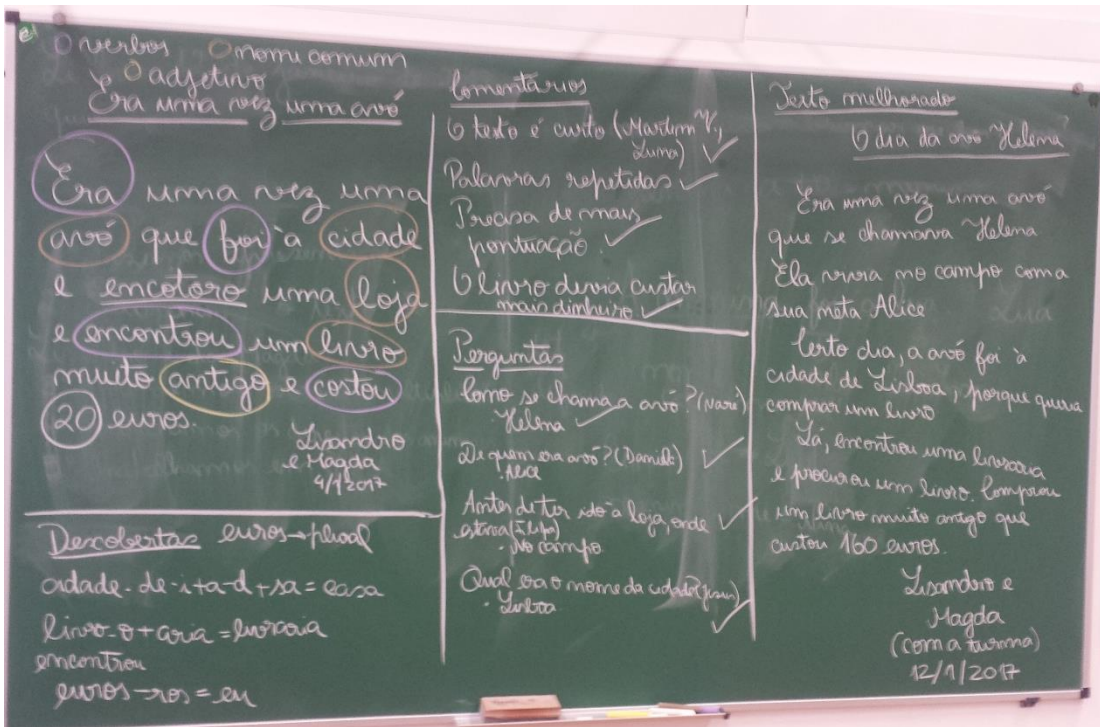


Figura F11. O quadro, após o momento de trabalho de texto.

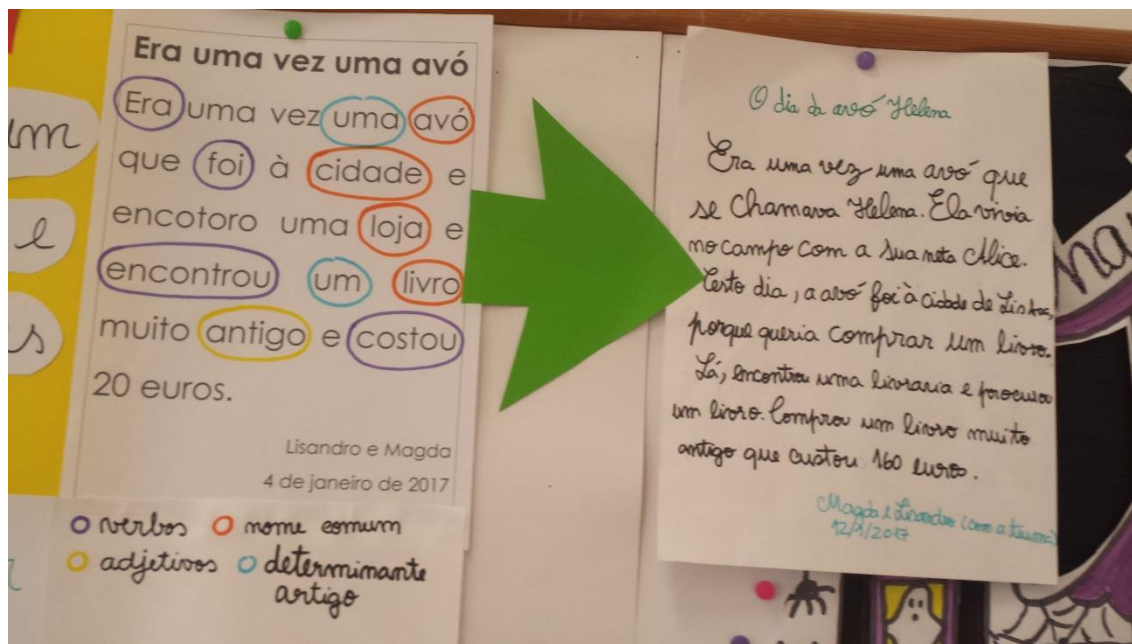


Figura F12. Versão final do texto (trabalho de texto).



Receita

Limonada

Ingredientes:

- Meio copo de açúcar branco;
- Meio copo de sumo de limão;
- 4 Copos de água.



Modo de preparação:

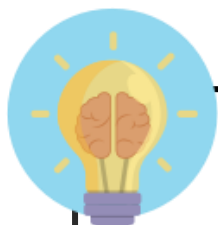
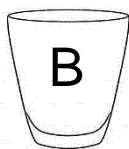
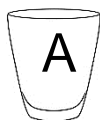
1. Deitar a água para dentro do recipiente;
2. Juntar o sumo de limão;
3. Adicionar o açúcar;
4. Fechar a garrafa e agitar muito bem;
5. Encher o copo e provar (à hora do lanche!).

Que saboroso!

2

Problema

A professora Inês quer fazer limonada, mas não sabe que **copo** deve utilizar. O que a professora sabe apenas é que deve escolher **o que tem maior capacidade**. Consegues descobrir qual é o copo?



Previsões

Como podemos descobrir qual é o copo?



3

Registo da atividade

Questão problema:

Materiais:

Procedimento:

Resultados:



Anexo H. Tabela de autoavaliação diária

Tabela de registo diário – Período de intervenção

Escola:		Data:			
Hora	Planificação sumária	Notas e observações (avaliação qualitativa)			
Avaliação quantitativa do dia		Feedback dos alunos e da professora cooperante			
Dimensões	Nível				
Gestão do grupo	1	2	3	4	Nível 1 – insuficiente
Gestão do tempo	1	2	3	4	Nível 2 – suficiente
Adequação dos recursos	1	2	3	4	Nível 3 – bom
Adequação das estratégias	1	2	3	4	Nível 4 – muito bom
Domínio dos conteúdos	1	2	3	4	
Comunicação com a turma	1	2	3	4	

Anexo I. Avaliação do PI no 1.º CEB

Relativamente aos objetivos do PI, avaliou-se a sua consecução através da análise dos resultados dos alunos nas atividades correspondentes. O texto que se segue foi adaptado do Portefólio reflexivo, elaborado durante a prática no 1.º CEB.

Concretizando, o **primeiro objetivo geral** de intervenção - *Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência na sala de aula* - dividia-se em três objetivos específicos: 1) Definir e cumprir as regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula; 2) Participar na regulação do trabalho de sala de aula; e 3) Desenvolver consciência sobre as suas dificuldades. A avaliação do primeiro objetivo específico foi realizada de forma sistemática e consistente em todas as atividades realizadas. No gráfico da Figura I1, comparam-se os resultados da avaliação diagnóstica com os da última semana de intervenção, em que se manifesta uma forte evolução. Essa evolução destaca-se principalmente nos indicadores “Pede a palavra para intervir”, “É responsável pelo seu material” e “Realiza as tarefas propostas”, cujas taxas de sucesso aumentaram de cerca de 4% para 74%, de 39% para 68% e de 43% para 91%, respetivamente. Realmente, colocar o dedo no ar para intervir não era um comportamento exigido pela professora cooperante, mas foi, tal como todos os indicadores de avaliação que concorrem para este objetivo específico, indicado pelos alunos como uma regra de sala de aula. A responsabilidade pelo material escolar e pelos recursos propostos pela docente constituía, de facto, uma grande fragilidade da turma cooperante. O progresso evidenciado a esse nível e em relação à realização das atividades propostas pode ser justificado pelo interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas. Em relação aos indicadores “Ouve os colegas e a professora” e “Ajuda os colegas”, há que ter em conta que existiram mais oportunidades de os avaliar nas semanas de intervenção do que durante o diagnóstico. Assim, embora a diferença entre as duas semanas não pareça significativa, consideramos ter existido algum progresso.

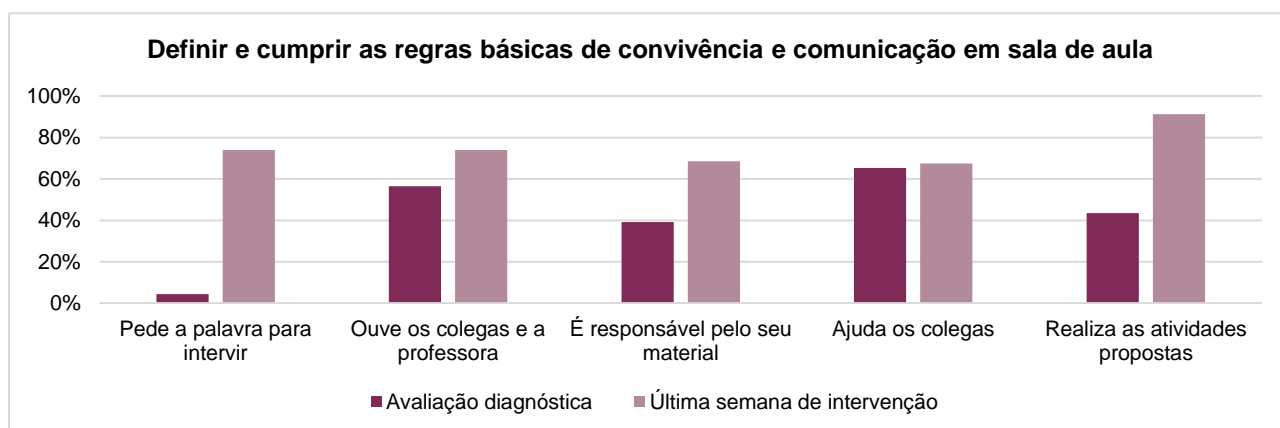


Figura I1. Comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação da última semana de intervenção, referente aos indicadores correspondentes ao primeiro Objetivo Geral de Intervenção.

O objetivo referente à participação dos alunos na regulação do trabalho de sala de aula foi muito bem conseguido desde o início da intervenção, pelo que não se verificou um crescimento progressivo na avaliação dos alunos. De facto, quase todos os alunos se propuseram a realizar uma tarefa de sala de aula e cumpriram-na com sucesso (cf. Figura I2). Adicionalmente, as participações durante a realização do plano e do balanço do dia não variaram significativamente ao longo das sete semanas, dado que a taxa de sucesso se manteve entre os 67% e os 73% e entre os 41% e 54%, respetivamente. Importa ter em conta que, apesar de estes serem momentos diários na rotina, não eram propícios à participação de todos os elementos da turma. Por outro lado, como se verifica no gráfico da Figura I3, houve uma progressão evidente ao nível do planeamento e da heteroavaliação em T.E.A.. Ainda que na última semana de intervenção apenas 39,13% dos alunos tenha comentado o trabalho dos colegas de forma pertinente, todos os alunos se esforçaram por deixar um recado ao colega, à exceção de um.

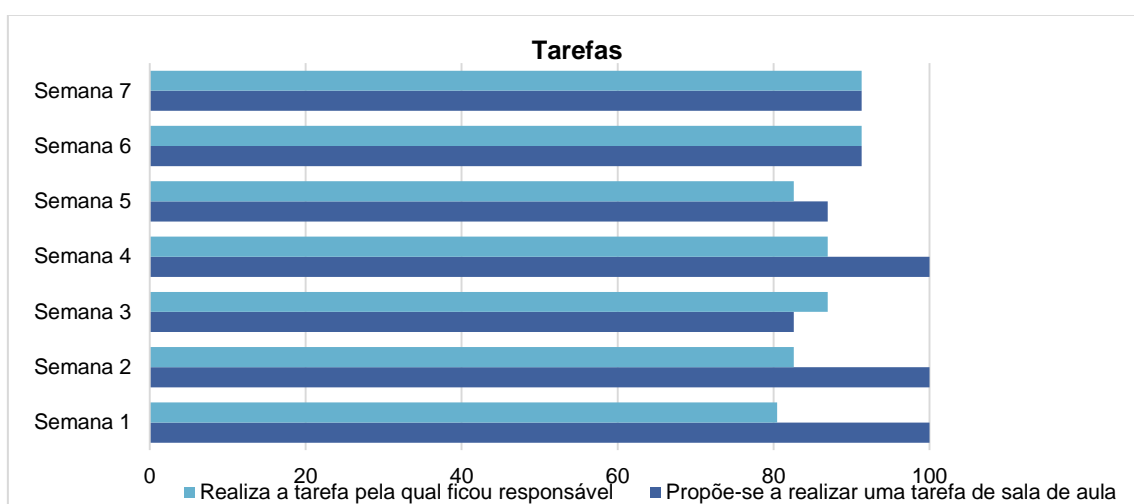


Figura I2. Evolução semanal dos alunos relativamente às tarefas de sala de aula.

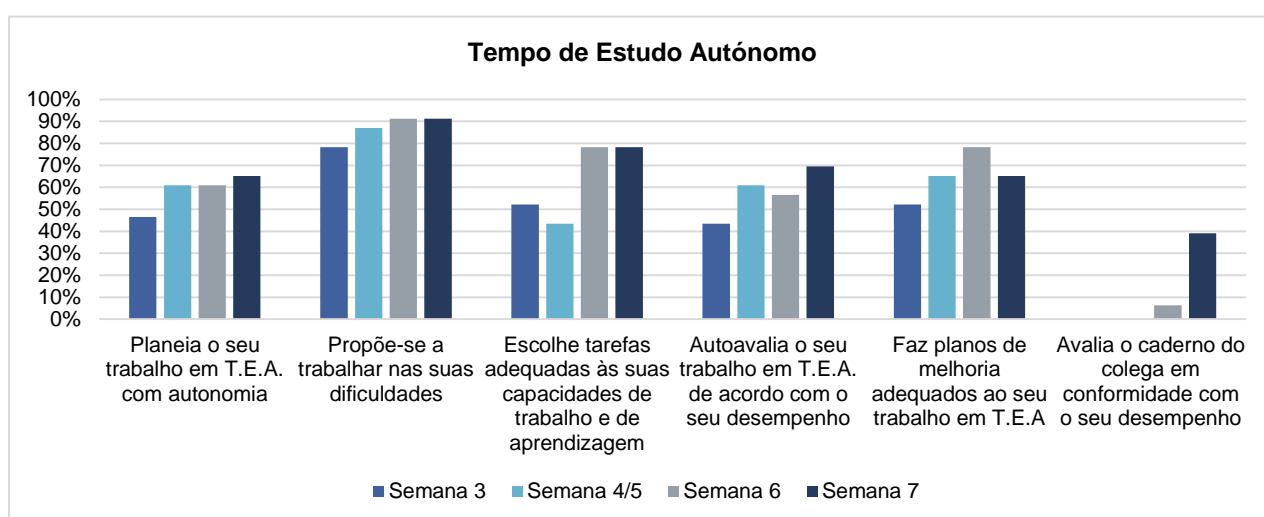


Figura I3. Evolução dos alunos durante o Tempo de Estudo Autónomo no que diz respeito aos indicadores que correspondem para o primeiro Objetivo Geral de Intervenção.

Em relação ao terceiro objetivo específico, este foi meramente avaliado de acordo com a prestação dos alunos na rotina T.E.A.. O gráfico da figura I3 permite verificar a existência de evoluções entre a primeira e a última semana em todos os indicadores delineados. Os indicadores que apresentam uma menor taxa de sucesso na última semana são “Planeia o seu trabalho em T.E.A. com autonomia” e “Faz planos de melhoria adequados ao seu trabalho em T.E.A.”, ambos com 65,21%. Importa referir que embora cerca de 35% dos alunos não terem correspondido ao primeiro indicador, apenas 8,7% tiveram o seu trabalho completamente planeado e proposto pelas professoras. Contudo, a capacidade de analisar e refletir acerca do seu trabalho com o objetivo de realizar um compromisso de aspetos a melhorar na próxima semana tornou-se difícil para alguns alunos.

A **segunda prioridade do nosso PI** era *Desenvolver a leitura e a escrita*, mais propriamente em quatro dimensões: (i) Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita; (ii) Ler por prazer; (iii) Escrever textos narrativos; e (iv) Partilhar leituras e escritos. A primeira foi avaliada pela participação dos alunos na construção de cartazes sobre os conteúdos abordados, o que, como se pode verificar mediante a leitura do gráfico da figura I4, obteve uma forte taxa de sucesso em todas as sessões. Em adição, definiu-se como concorrente para o mesmo objetivo a identificação da finalidade dos géneros textuais introduzidos: a carta, a banda desenhada e a receita.

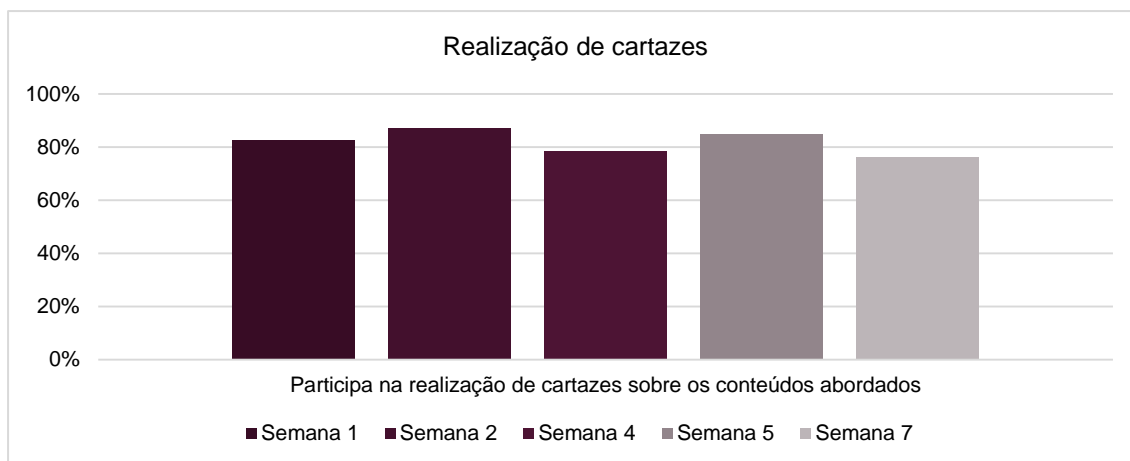


Figura I4. Participação dos alunos na realização de cartazes sobre os conteúdos abordados ao longo das sete semanas de intervenção

No que se refere à leitura por prazer, aferimos o desenvolvimento do objetivo através das escolhas dos alunos em T.E.A. e nos momentos de apresentações. No

gráfico da Figura 15, lê-se a percentagem de alunos que escolheu como tarefa ler um ou mais livros em cada semana. A terceira semana de T.E.A., que corresponde à sexta semana de intervenção, assume um lugar de destaque, tendo em conta que a maioria da turma (78,26% dos alunos) leu um ou mais livros durante os momentos dedicados à rotina. Ainda que os resultados não sejam tão positivos nas restantes semanas, há que considerar dois fatores: em primeiro lugar, os alunos nem sempre registavam as leituras no seu caderno; em segundo lugar, estes podiam escolher livremente de entre pelo menos 12 atividades para realizar durante o trabalho em T.E.A.. Observando a Figura 16, vemos que 47,83% dos alunos optaram por ler em voz alta durante a rotina de apresentações na última semana de intervenção. A este respeito, importa referir que a maior parte das apresentações consistia, na verdade, na leitura de histórias, embora

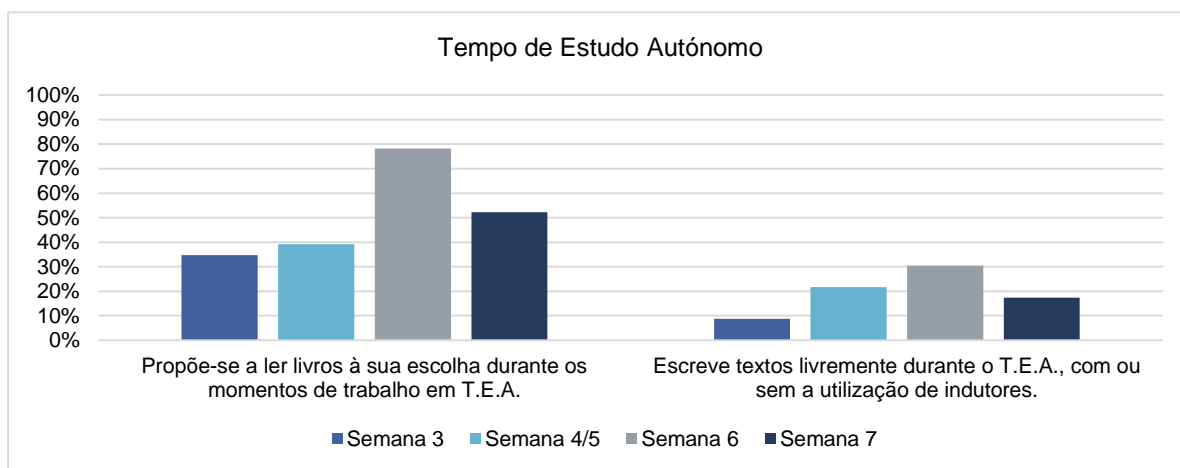


Figura 15. Escolhas dos alunos em Tempo de Estudo Autónomo em relação à leitura por prazer e à escrita livre, ao longo das quatro semanas em que decorreu a rotina.

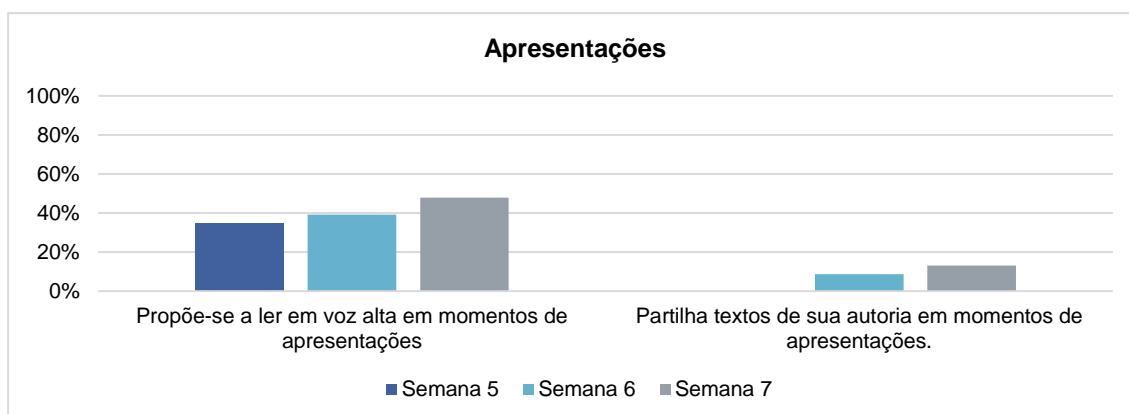


Figura 16. Escolhas dos alunos nos momentos de apresentações relativamente à leitura, ao longo das semanas em que decorreu a rotina.

Analisando novamente o gráfico da Figura 15, concluímos que a produção de texto, ao contrário da leitura, não era uma atividade frequentemente escolhida pelos alunos em T.E.A.. Ainda assim, a escrita coletiva e a construção de indutores como os dados de histórias fizeram notar alguma evolução nesse sentido. Aliás, nos momentos de escrita coletiva os alunos demonstravam capacidades de análise e reflexão sobre a língua, experimentavam processos de construção frásica e produziam, em conjunto, conhecimento sobre a linguagem escrita, pelo que avaliámos a sua participação neste momento como um critério de evolução no desenvolvimento da escrita (cf. Figura 17).

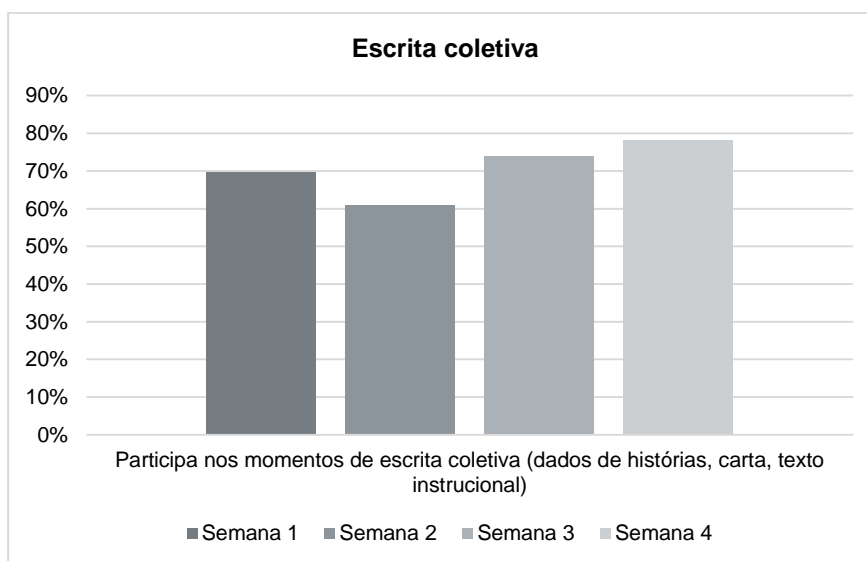


Figura 17. Avaliação da participação dos alunos nos momentos de escrita coletiva.

A avaliação do objetivo específico “Partilhar leituras e escritos” foi avaliado mediante a iniciativa dos alunos na leitura em voz alta de obras literárias ou textos de autoria, nos momentos de apresentações. Como referido, vários alunos escolhiam livros para ler, contudo, e tendo em conta que a percentagem de alunos que produzia textos em escrita livre durante T.E.A. era diminuta, apenas 21,74% da turma leu textos escritos por si.

Para o **terceiro** e último **objetivo geral** do nosso PI - *Desenvolver noções de tempo* - foram delineados dois objetivos específicos: (i) Utilizar vocabulário próprio das relações temporais; e (ii) Empregar instrumentos de organização e gestão de tempo. Os momentos que melhor permitiram avaliar estes objetivos direta e eficazmente foram os referentes à exploração do calendário do mês. No gráfico da Figura 18, evidencia-se a evolução dos alunos no que se refere à identificação de relações temporais, à

enumeração dos dias da semana e ao preenchimento do calendário, ao longo dos três dias em que decorreu a rotina. Analisando os resultados, pode parecer que o indicador cuja taxa de sucesso teve um maior aumento entre primeira e a última sessão diz respeito à distribuição dos dias pelo calendário do mês. Não obstante, os dados da avaliação diagnóstica apresentados no PI mostram que apenas 2 dos 23 alunos sabiam nomear os dias da semana e os meses do ano, conteúdo que ficou dominado por 13 alunos no final da primeira exploração do calendário.

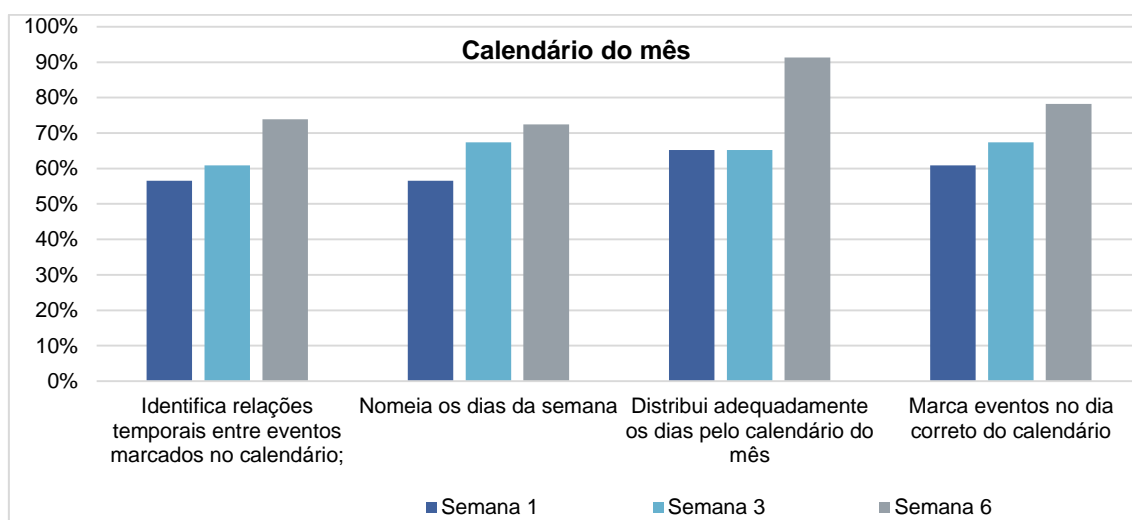


Figura 18. Avaliação dos alunos na rotina de exploração do calendário do mês

Por outro lado, as Figuras 19 e 110 mostram os resultados das avaliações dos alunos em relação ao mesmo objetivo geral, nas rotinas T.E.A. e plano / balanço do dia. No que diz respeito ao trabalho em T.E.A., o gráfico demonstra que os alunos apresentaram, desde a primeira semana, algumas dificuldades em seguir o seu PIT. Todavia, a taxa de sucesso cresce progressivamente, de cerca de 26%, para 39%, 57% e 65%. As competências de planeamento e de preenchimento do registo foram alvo de maior sucesso na primeira semana de T.E.A. (43,48% e 47, 83%), apresentando também evidentes melhorias. Apesar de se notar um decréscimo neste último indicador da penúltima para a última semana, há que ter em conta que as nossas exigências ao nível da autonomia foram aumentando progressivamente ao longo do tempo. Em relação ao plano e ao balanço do dia, o gráfico permite verificar que a identificação das atividades realizadas e não realizadas e das relações temporais entre elas não

constituíram um obstáculo para os alunos. Denota-se um aumento da taxa de sucesso, ainda que pouco significativo.

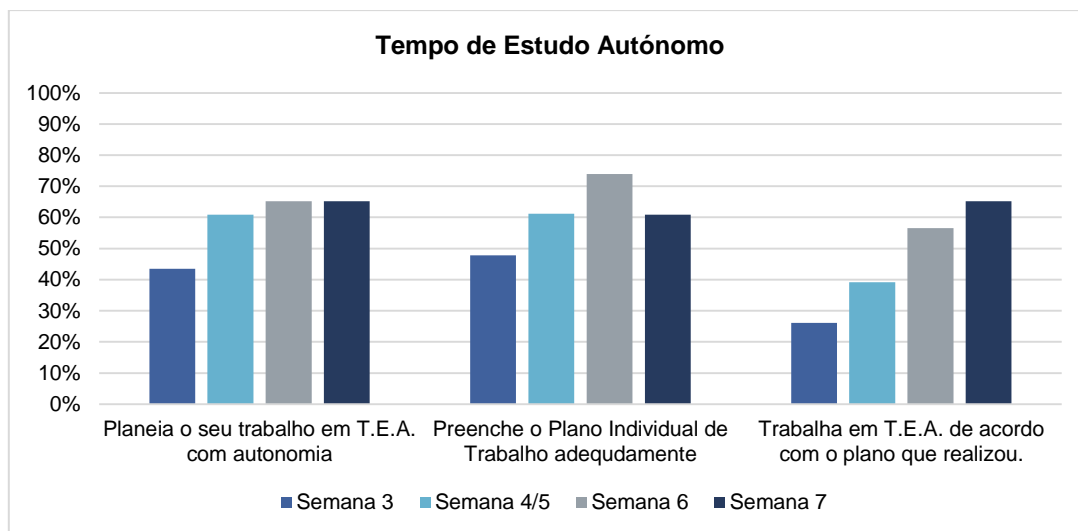


Figura 19. Avaliação dos alunos no Tempo de Estudo Autónomo, no que diz respeito aos indicadores que concorrem para o terceiro Objetivo Geral de Intervenção.

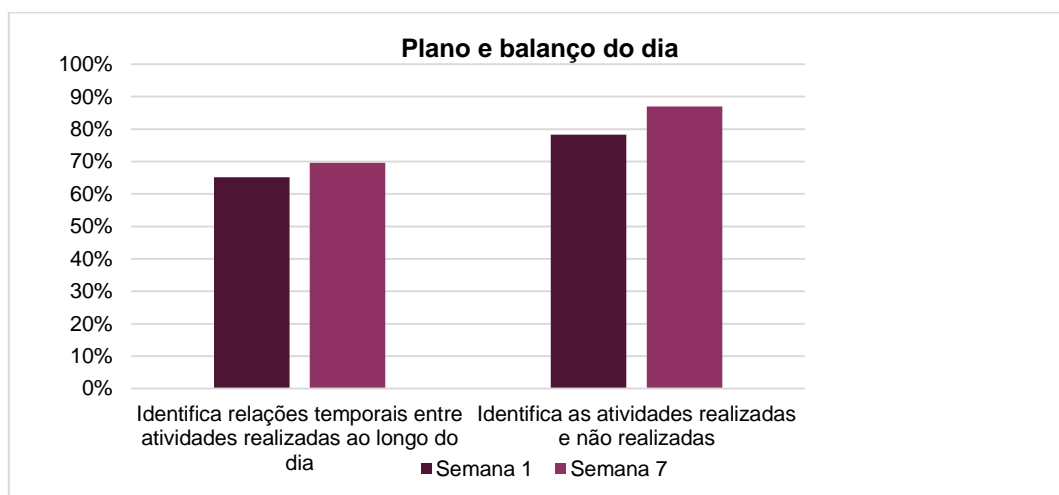


Figura 110. Comparação da avaliação dos alunos referente às rotinas do Plano e Balanço do dia na primeira e na última semana de intervenção.

Finalmente, remete-se para a Figura I11, que mostra a taxa de sucesso obtida, em média, pelos alunos nos objetivos gerais delineados. Especificando, (i) foi calculada a média aritmética dos resultados obtidos por cada aluno em cada atividade, no âmbito dos objetivos gerais delineados; (ii) desses resultados por cada semana de intervenção; (iii) dos resultados de todas as semanas de intervenção. Assim, realiza-se uma apreciação geral da prestação dos alunos nas atividades propostas, referentes ao PI. É

certo que esta representação dos dados não considera todo o progresso verificado nem o resultado final das aprendizagens dos alunos, contudo, considera-se ser a melhor maneira de realizar uma avaliação global do PI, dado que nem todos os indicadores puderam ser avaliados em todas as semanas.

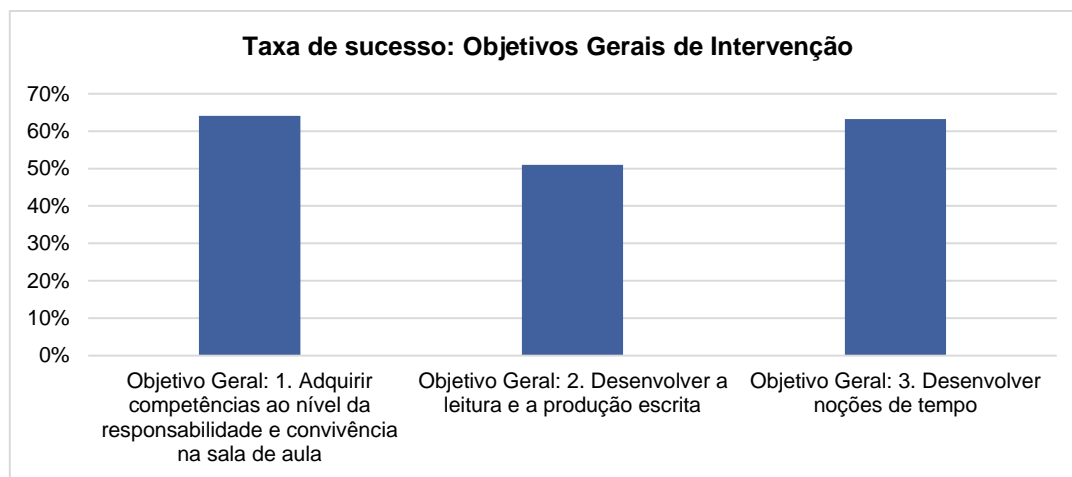


Figura 111. Avaliação global do Projeto de Intervenção

Analisando o referido gráfico, entende-se que o primeiro - *Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência na sala de aula* - e o terceiro - *Desenvolver noções de tempo* - objetivos gerais são os que apresentam maiores taxas de sucesso. De facto, a intervenção foi marcada pelo investimento realizado ao nível da gestão cooperada do trabalho pedagógico, dado que a dinâmica das atividades e as rotinas da turma foram progressivamente alteradas e estruturadas para a criação de um ambiente educativo democrático. Sendo um objetivo intrinsecamente global e cuja consecução de promove, direta ou indiretamente, em todos os momentos do quotidiano da turma, não nos surpreende que seja aquele que obteve maior sucesso. O trabalho para o terceiro objetivo foi sendo também realizado a par com atividades rotineiras da turma. Para além disso, concluiu-se que as fragilidades dos alunos ao nível das noções de tempo se deviam principalmente ao facto de estes conteúdos terem sido pouco trabalhados e de forma distanciada da sua realidade. O objetivo geral referente à leitura e à escrita obteve apenas 50% de sucesso. No entanto, contribuiu-se competentemente para o desenvolvimento destas competências e, principalmente, do interesse dos alunos pela área do Português.

Anexo J. Avaliação das aprendizagens nas várias áreas curriculares no 1.º CEB

O texto que se segue foi adaptado do Portefólio reflexivo realizado durante a prática no 1.º CEB e apresenta uma avaliação geral do desempenho dos alunos no âmbito de todas as áreas curriculares, comparando-a, sempre que possível, com a avaliação diagnóstica realizada no período de observação.

Relativamente à área das **Expressões Artísticas e da Educação Física**, tal como comprovou o momento da diagnose, os alunos, no geral, já apresentavam um bom aproveitamento, motivado também pela sua preferência pelas disciplinas. No âmbito do **Teatro**, foram realizadas sessões que permitiram aos alunos trabalhar competências ao nível da exploração de movimentos corporais e da criação e representação em situações de improvisação. Os alunos revelaram sucesso no atingimento dos objetivos propostos, especialmente em exercícios de exploração corporal (cf. Gráfico J1). Na área da **Música**, os alunos apresentaram bons resultados, ainda que estes não se tenham destacado relativamente aos dados da avaliação diagnóstica. No que concerne a novos conteúdos trabalhados, nomeadamente referentes à marcação da pulsação e a batimentos corporais, apenas 5 alunos tiveram algumas dificuldades. Ao nível da **Educação Física**, foi trabalhado o bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas, em que a turma, como se verifica no gráfico J1, alcançou bons resultados. No mesmo gráfico, evidencia-se uma taxa de sucesso menor em **Expressão Plástica**, relativamente às restantes disciplinas artísticas. Efetivamente, alguns alunos tiveram dificuldade em terminar as tarefas propostas, mas há que ter em conta o facto de esta ter estado presente em mais momentos de avaliação.

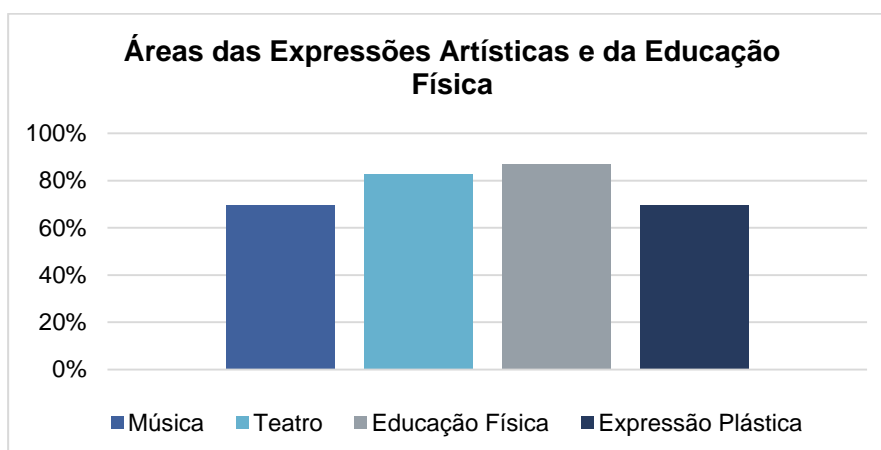


Figura J1. Taxa de sucesso dos alunos nas áreas das Expressões Artísticas e da Educação Física.

Ao nível da **Matemática**, conforme podemos analisar no gráfico da Figura J2, os três domínios apresentam um melhor aproveitamento na avaliação final, quando comparadas com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica. Em **Números e Operações**, é visível uma pequena evolução, no entanto, importa ter em conta que foram avaliados mais indicadores ao longo da intervenção do que durante o diagnóstico. Destaca-se a introdução da multiplicação, que suscitou dificuldades em 13 alunos. No âmbito da **Geometria e Medida**, os alunos apresentaram uma evolução acentuada (cf. Figura J2), já que o seu desempenho demonstrou um acréscimo de cerca de 19% para 83%. Em concreto, os alunos progrediram principalmente no entendimento da grandeza tempo e pareceram confortáveis no trabalho com novos conteúdos, nomeadamente ao nível das figuras geométricas e da capacidade. Ainda assim, chegámos à conclusão de que deveríamos ter mobilizado materiais manipuláveis para que a taxa de sucesso fosse mais elevada, especialmente na distinção de linhas, em geometria. Analisando no mesmo gráfico o domínio **Organização e Tratamento de Dados** observamos, também, uma melhoria nos resultados da turma, tendo progredido de cerca de 65% para 78%. Mais uma vez, remetemos para a introdução de novos conteúdos que não foram imediatamente apreendidos pelos alunos, como foi o caso do Diagrama de Venn. Neste sentido, foi importante propor a construção de diagramas com materiais manipuláveis, que fez subir a taxa de sucesso de cerca de 48% para 100%.

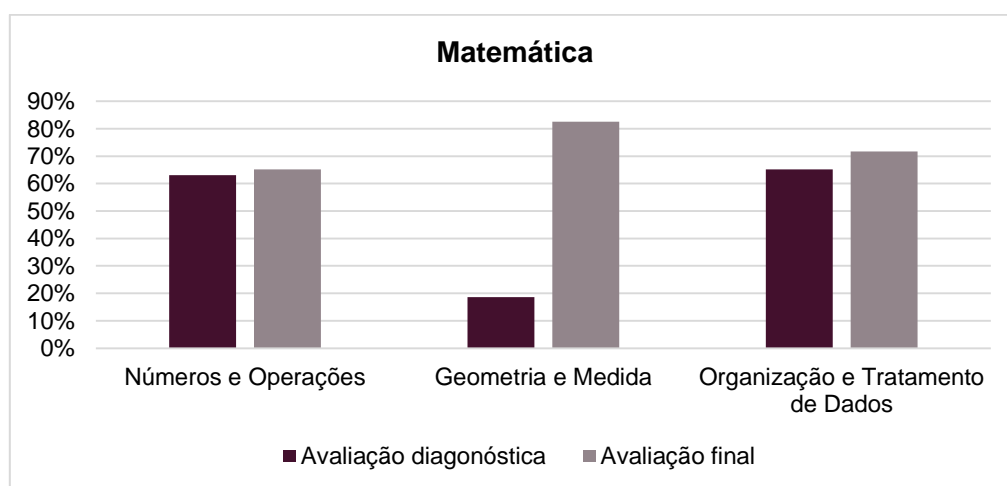


Figura J2. Comparação da taxa de sucesso dos alunos entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, nos vários domínios de aprendizagem da Matemática.

O trabalho efetuado ao nível do **Estudo do Meio** foi igualmente satisfatório, já que os alunos evidenciaram ter progredido em duas das áreas observadas no momento da diagnose. Concretamente, o bloco *À descoberta de si mesmo* apresenta, nos dois momentos de avaliação, uma diferença de 18,13%, contando com uma subida de 78,61% para 96,74%. Evidencia-se uma evolução significativa ao nível dos indicadores que já tinham sido trabalhados antes do período de intervenção, a quais todos os alunos corresponderam com sucesso. O bloco *À descoberta dos outros e das instituições* não contou com a introdução de conteúdos, no entanto apresentou, também, alguma evolução no desempenho da turma. De facto, observou-se uma melhoria de 25% para 66,34%, com especial enfoque nas questões relacionadas com a noção temporal e nas questões associadas à convivência na sala de aula. Constata-se, ainda, uma elevada taxa de sucesso na aprendizagem do domínio relativo ao bloco *À descoberta do ambiente natural*, sendo que todos os alunos foram capazes de representar os estados do tempo, atingindo uma cotação de 100% (Figura J3).

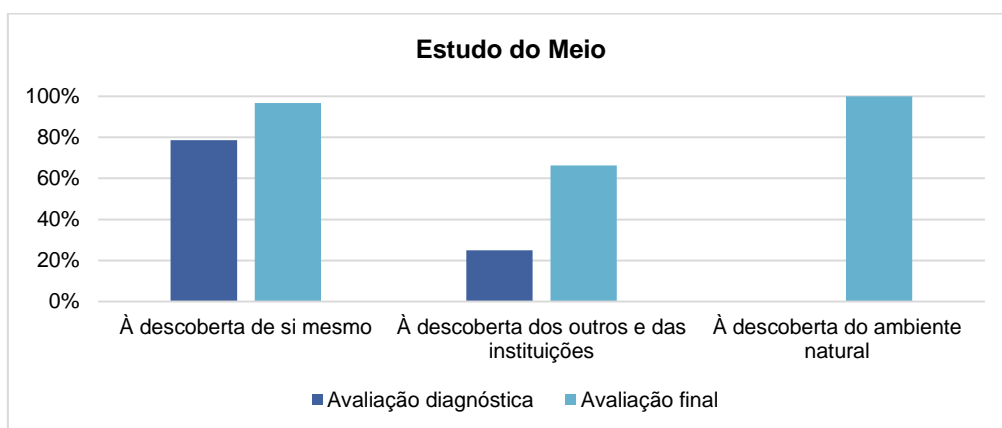


Figura J3. Comparação da taxa de sucesso dos alunos entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, nos vários domínios de aprendizagem da Português

Por fim, após analisar e avaliar os resultados obtidos na área do **Português**, importa salientar a progressão evidenciada nas suas diferentes dimensões. Quanto à *Oralidade*, é com bastante satisfação que atentamos uma subida de 40,58% para 75,36% no aproveitamento dos alunos. Efetivamente, foram introduzidos momentos rotineiros que implicavam o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, tais como as apresentações. No que concerne à *Leitura e Escrita*, também os resultados evidenciaram melhorias, tendo acrescido 16,25%, o que pode ser justificado pela introdução de rotinas de leitura e escrita. Na verdade, a persistência no trabalho destas

competências permitiu que os alunos que anteriormente apresentavam resultados evidentemente fracos e não sabiam ler nem escrever autonomamente, passassem a sentir-se confortáveis na leitura de palavras e frases simples. Neste âmbito salientamos a introdução dos géneros textuais carta, receita e banda desenhada, ainda que tenham sido evidenciadas dificuldades ao nível do reconhecimento da estrutura e dos constituintes de cada um. Relativamente à *Gramática*, a Figura J4 permite verificar uma clara subida de 47,83% para 70,65%. Esta área foi trabalhada em diferentes momentos, especificamente marcados pela introdução de duas classes de palavras: adjetivos e verbos.

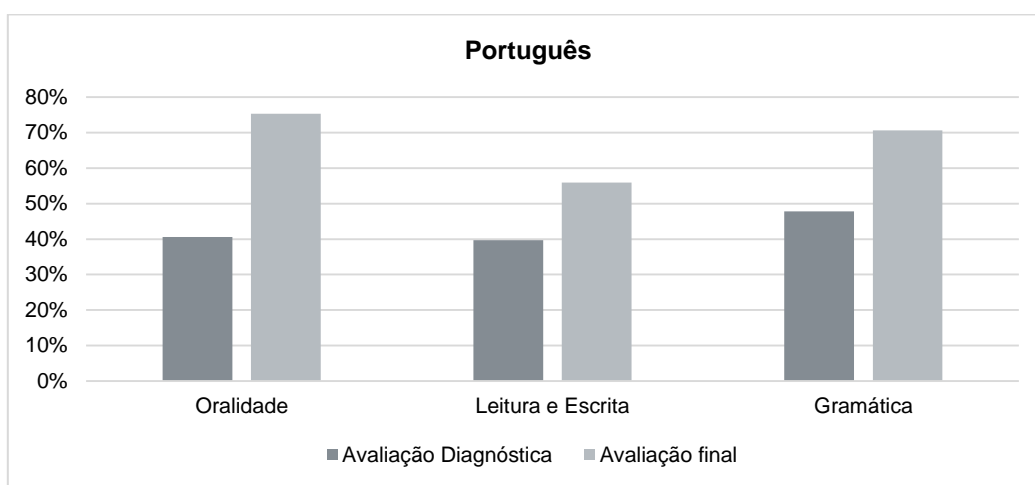


Figura J4. Comparação da taxa de sucesso dos alunos entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, nos vários domínios de aprendizagem do Português

Anexo K. Dados socioeconómicos das turmas – 2.º CEB

Dados socioeconómicos - Turma A									
Aluno	N.º de irmãos	Língua(s) falada(s) em casa	NEE		ASE		Repetentes	Habilitações dos E.E.	
			PEI	CEI	A	B		Pai	Mãe
1	2	Português	X					3.º Ciclo	Secundário
2	1	Português						2.º Ciclo	Secundário
3	0	Português				X		3.º Ciclo	Secundário
4	0	Português			X			Secundário	Secundário
5	6	Crioulo Português			X			1.º Ciclo	1.º Ciclo
6	4	Português			X		X	Desconhecida	3.º Ciclo
7	2	Português Espanhol				X		Desconhecida	Desconhecida
8	4	Crioulo Português				X	X	Desconhecida	2.º Ciclo
9	3	Crioulo Português			X			3.º Ciclo	Desconhecida
10	4	Crioulo Português						1.º Ciclo	1.º Ciclo
11	2	Crioulo Português			X			Desconhecida	Desconhecida
12	1	Português						3.º Ciclo	3.º Ciclo
13	4	Crioulo Português			X		X	1.º Ciclo	3.º Ciclo
14	0	Português						Secundário	Licenciatura
15	5	Crioulo Português					X	Desconhecida	1.º Ciclo
16	2	Português						Secundário	Desconhecida
17	3	Crioulo	X		X			1.º Ciclo	2.º Ciclo
18	2	Crioulo					X	3.º Ciclo	Desconhecida
19	6	Crioulo					X	Desconhecida	Desconhecida
20	2	Português						Licenciatura	Secundário
21	4	Crioulo Português						Desconhecida	2.º Ciclo

Dados socioeconómicos - Turma B									
Aluno	N.º de irmãos	Língua(s) falada(s) em casa	NEE		ASE		Repetentes	Habilitações dos E.E.	
			PEI	CEI	A	B		Pai	Mãe
1	6	Crioulo Português			X		X	4.º Ano	2.º Ano
2	1	Crioulo Português					X	7.º Ano	10.º Ano
3	4	Português	X		X		X	Desconhecida	Desconhecida
4	2	Crioulo Português					X	11.º Ano	7.º Ano
5	1	Português						12.º Ano	10.º Ano
6	1	Crioulo Português				X		12.º Ano	12.º Ano
7	4	Crioulo Português			X		X (2 vezes)	Desconhecida	Desconhecida
8	1	Português						Desconhecida	Desconhecida
9	1	Crioulo Português				X		Desconhecida	7.º Ano
10	1	Português						Universidade	Universidade
11	4	Crioulo Português						Desconhecida	4.º Ano
12	-	Português			C			Desconhecida	Desconhecida
13	2	Português	X		X		X	Desconhecida	Desconhecida
14	1	Português					X	Desconhecida	5.º Ano
15	2	Crioulo Português		X	X			8.º Ano	4.º Ano
16	1	Português		X				Desconhecida	Desconhecida
17	-	Crioulo Português	X					10.º Ano	Desconhecida
18	6	Crioulo Português				X	X (2 vezes)	6.º Ano	4.º Ano
19	1	Crioulo Português			X			4.º Ano	10.º Ano

Anexo L. Síntese das potencialidades e fragilidades dos alunos – 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Curiosidade e questionamento;	Vocabulário;
Participação nas aulas;	Compreensão leitora;
Realização das tarefas propostas;	Comunicação oral e escrita;
Vontade de aprender.	Localização espacial;
	Conhecimento do mundo / Cultura geral;
	Postura na sala de aula;
	Relação entre pares.

Anexo M. Tabela Síntese: Objetivos e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores	Estratégias específicas	Estratégias gerais
1. Desenvolver o conhecimento sobre o conhecimento lexical	1.1. Desenvolver o conhecimento sobre as palavras	1.1.1. Atribui significado a morfemas; 1.1.2. Identifica regularidades no funcionamento da língua; 1.1.3. Distingue linguagem literal de linguagem acessória.	- Promover momentos de reflexão sobre o funcionamento da língua; - Criar rotinas de alargamento de vocabulário sobre: sinónimos/antónimos, dicionário, família de palavras, campo lexical; - Propor a realização de jogos de palavras.	- Diversificar os recursos e as atividades; - Contextualizar as atividades e tarefas, atribuindo-lhes sentido social e funcional;
	1.2. Enriquecer o capital lexical	1.2.1. Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas; 1.2.2. Infere o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem.		
2. Desenvolver a compreensão leitora	2.1. Compreender o assunto de um texto	2.1.1. Identifica o tema de um texto; 2.1.2. Distingue informação essencial de acessória; 2.1.3. Resume textos; 2.1.4. Ilustra as informações de textos em esquemas ou mapas.	- Ensinar explicitamente formas de representação e de organização da informação; - Ensinar explicitamente estratégias de monitorização da compreensão da leitura; - Fomentar o desenvolvimento do conhecimento lexical.	- Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula; - Favorecer o trabalho interdisciplinar; - Propor atividades práticas, de construção de conhecimento.
	2.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	2.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores; 2.2.2. Infere o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem; 2.2.3. Utiliza estratégias para selecionar a informação (sublinhar, rodear, tirar notas); 2.2.4. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado.		
3. Comunicar e partilhar ideias e conhecimentos	3.1. Dar a sua opinião	3.1.1. Partilha opiniões em situação de debate ou discussão; 3.1.2. Partilha opiniões sobre documentos com diferentes tipos de informação (orais, iconográficas, gráficas, monumentais).	- Propor atividades de escrita orientada; - Criar momentos de discussão,	

	3.2. Comunicar conhecimentos, oralmente ou por escrito	<p>3.2.1. Escreve textos a partir de esquemas ou mapas conceptuais;</p> <p>3.2.2. Partilha opiniões sobre documentos com diferentes tipos de informação (orais, iconográficas, gráficas, monumentais), oralmente ou por escrito;</p> <p>3.2.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>3.2.4. Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas.</p>	<p>debate e partilha de conhecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incrementar processos de planificação e revisão de texto; - Ensinar processos de planificação e reflexão sobre a comunicação oral; - Ensinar explicitamente formas de representação e de organização da informação. 	
4. Adquirir competências ao nível da convivência em sala de aula	4.1. Participar no trabalho de sala de aula	<p>4.1.1. Realiza o trabalho proposto;</p> <p>4.1.2. Coloca questões ou faz comentários relacionados com o tema;</p> <p>4.1.3. Participa quando solicitado;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar os interesses dos alunos no trabalho proposto; - Fomentar o desenvolvimento de competências de comunicação. 	
	4.2. Respeitar os colegas e o professor	<p>4.2.1. Utiliza vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>4.2.2. Ouve os colegas e o professor;</p> <p>4.2.3. Respeita a opinião dos outros.</p>		

Anexo N. Atividades desenvolvidas no 2.º CEB

Tabela N1

Relação entre as atividades desenvolvidas e os objetivos específicos de intervenção

Atividades	Objetivos específicos ^{a)}							
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.
1 Apresentação de uma música (texto poético)		X			X	X	X	X
2 Escrita de um texto informativo (Efeitos da Expansão Marítima)						X	X	X
3 Ficha de revisões de HGP (análise de documentos)					X	X	X	X
4 Laboratório Gramatical: Família de palavras e Campo Lexical	X						X	X
5 Laboratório Gramatical: Processos de derivação de palavras	X						X	X
6 Laboratório Gramatical: Advérbios	X						X	X
7 Leitura e análise de bandas desenhadas		X	X	X	X		X	X
8 Leitura e análise de textos dramáticos		X	X	X	X		X	X
9 Leitura e análise de textos informativos / jornalísticos		X	X	X	X		X	X
10 Leitura e análise de textos poéticos	X	X	X	X	X		X	X
11 Produção e apresentação de anúncios publicitários					X	X	X	X
12 Produção e apresentação de poemas rimados					X		X	X
13 Produção e apresentação de retratos					X		X	X
14 Realização de esquemas síntese – conteúdos de HGP			X				X	X
15 Rotina de palavras: sinónimos e antónimos	X						X	X
16 Sequência de atividades – <i>O Rapaz de Bronze</i>	X	X	X	X	X		X	X

a) Aconselha-se a leitura do Anexo L para relembrar os objetivos específicos correspondentes à numeração apresentada nesta tabela.

b) Ainda que o objetivo específico tenha estado presente e tenha sido avaliado em todas as atividades, optou-se por selecionar aquelas em que este adquiriu um papel central.

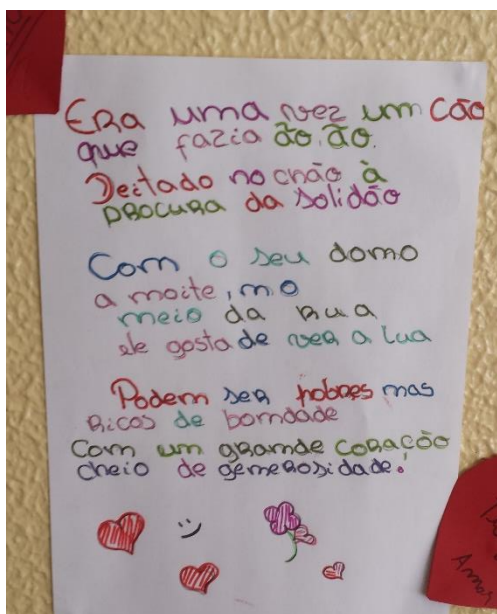


Figura N1. Texto poético escrito por dois alunos, a partir de uma imagem.

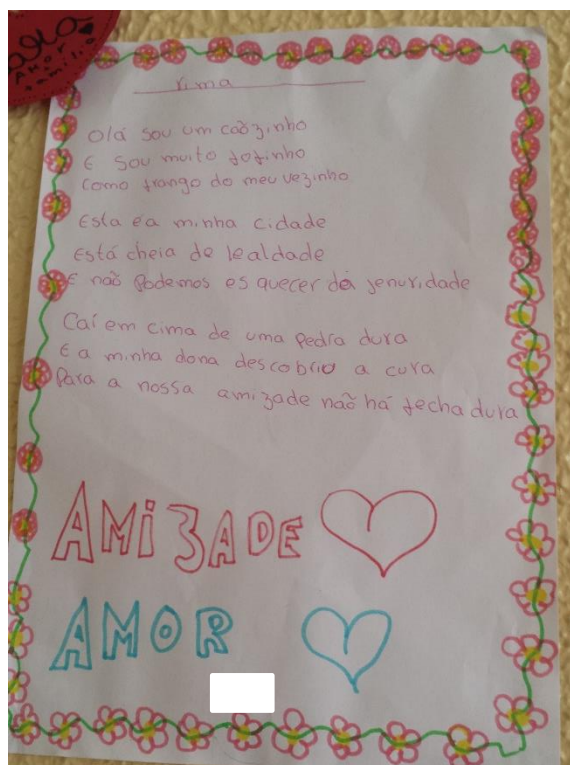


Figura N2. Texto poético escrito por uma aluna, a partir de uma imagem.



Figura N3. Anúncio publicitário, elaborado por dois alunos.

Anexo O. Laboratório Gramatical sobre campo lexical e família de palavras – 2.º CEB



Laboratório gramatical



Qual a diferença entre o **campo lexical** e a **família de palavras**?



- 1 Está a aproximar-se o **verão**. De que **palavras** te lembras quando pensas nessa **estação do ano**? Escreve-as nas linhas abaixo.

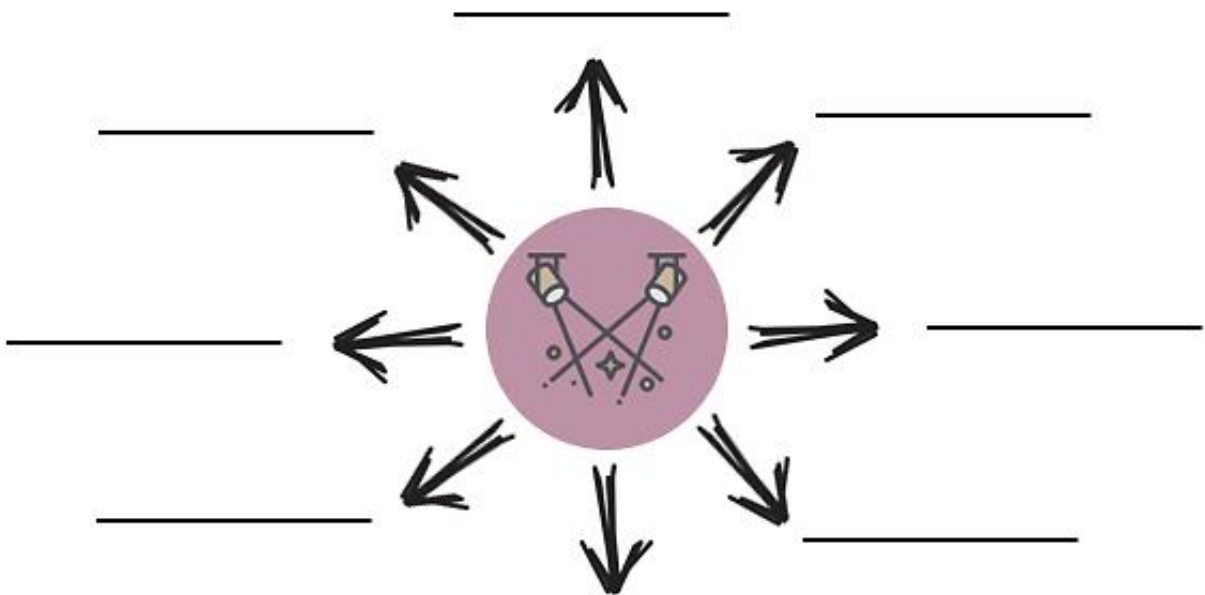
Gelado;



As palavras que escreveste fazem parte do campo lexical de **praia**.



- 2 Completa com **palavras do campo lexical** de **festa**.



Campo Lexical

Campo lexical é o conjunto de palavras associadas pelo seu significado.



4

Rodeia, em cada grupo, a palavra que não lhe pertence.

Água Aguaceiro Chuvisco Aguada Aguardente

Tempo Temporal Temporada Quente Tempestade

Flor Florescer Pétala Floreado Floresta

4.1. Porque é que as palavras que rodeaste **não pertencem aos grupos** em que se encontram?



3

Completa as definições com as **palavras** que se encontram no **quadro abaixo**.

Pedreira Apedrejar Pedregulho Pedrinha Empedrar Pedreiro

Homem que trabalha com pedra: _____ **Pedreiro**

Local onde há muita pedra: _____

Ato de atirar pedras: _____

Pedra pequena: _____

Pedra enorme: _____

Ato de cobrir uma rua com pedras: _____



3.1. Que parte têm **em comum** todas estas **palavras**?

Radical

A parte que estas palavras têm em comum é o **radical**.

O **radical** é uma estrutura morfológica que pode ser considerada a raiz da formação de palavras e que sozinho pode ter ou não significado.

Ex.: **Jardim**, **jardineiro**, **jardinagem**

Porta. **porteiro**. **portaem**

Família de palavras

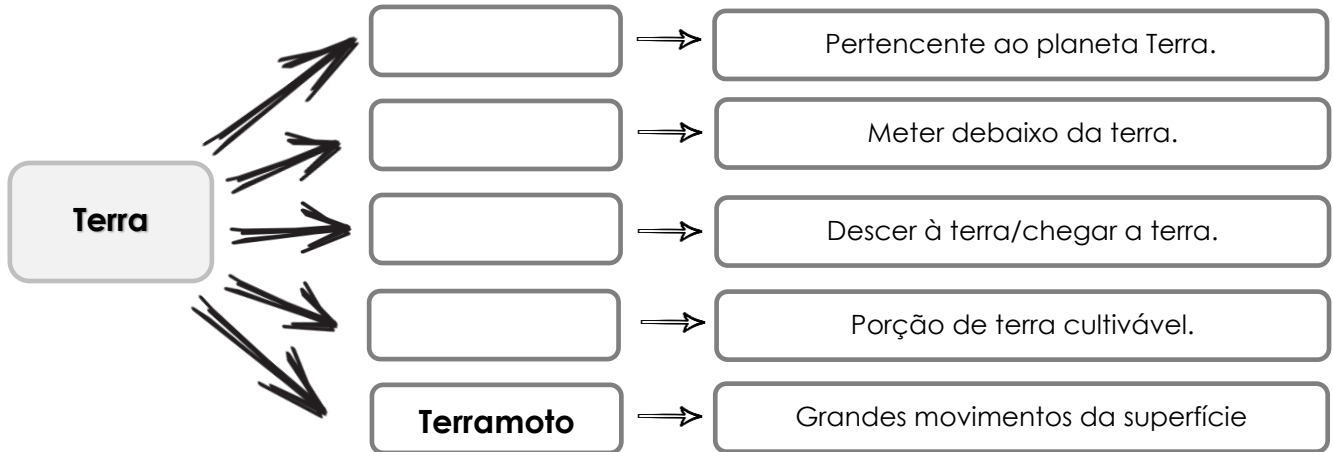
Família de palavras é um conjunto de palavras que têm uma parte comum (o **radical**)



Vamos treinar!



5 Completa o esquema com **palavras da família de Terra**. Observa o exemplo.



5.1. Qual é o **radical** que define esta **família de palavras**?

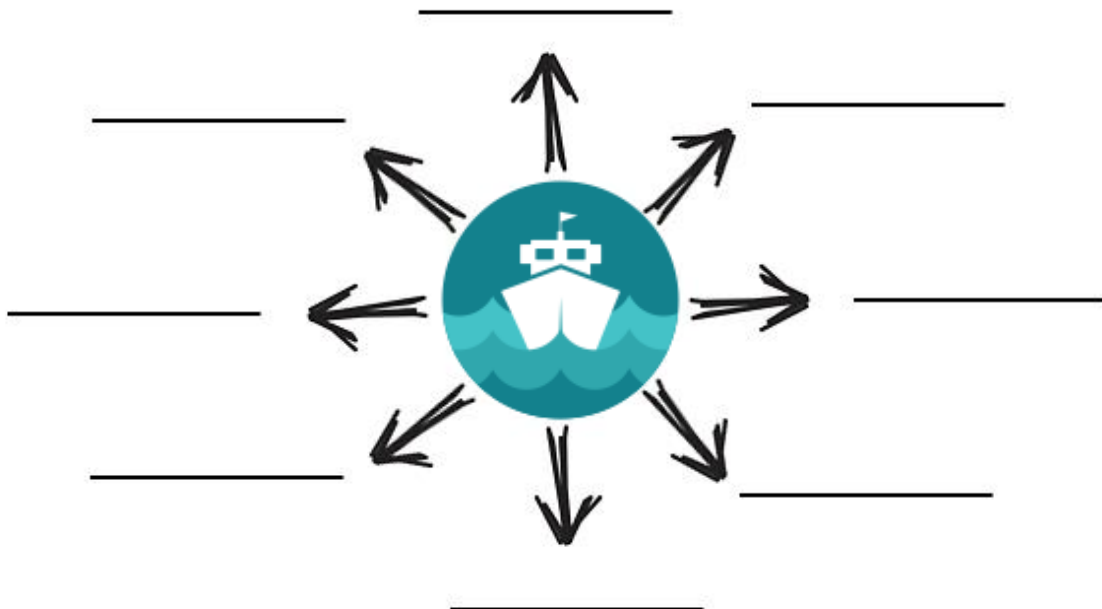


6 Rodeia o radical de cada uma das **palavras**.

Amor	Enamorado	Amoroso	Desamor
Gelo	Gelado	Geladaria	Degelo
Cavalo	Cavaleiro	Encavalitar	Cavalgar



7 Completa o esquema com palavras da família de **mar**.





Anexo P. 1ª Atividade da rotina *Jogos de Palavras* – 2.º CEB

Nome: _____ Data: _____

ROTINA – JOGOS DE PALAVRAS 1

As palavras da tabela estão incluídas no texto «Em poder da feiticeira», das páginas 138, 139 e 140 do teu manual. Preenche a tabela, de modo a:

- Descobrir a que classe pertencem as palavras;
- Identificar os sinónimos de cada uma delas.

Linha	Palavra	 Classe de palavras	 Sinónimo	Sinónimos
4	Suplício			Desorientar
10	Matula			Elegante
17	Faminto			Esfomeado
17	Desnortear			Espevitada
18	Airoso			Malta
39	Porventura			Talvez
66	Rebitesa			Tortura
80	Préstimo			Utilidade

Que estratégias utilizaste para descobrir o sinónimo de cada palavra? Selecciona com um **X** todas as estratégias que utilizaste.

Descobri o significado da palavra...

através do contexto em que estava inserida. ___

a partir da classe de palavras a que pertence. ___

analisando da estrutura da própria palavra. ___

procurando-a na minha memória. ___

Anexo Q. Sequência de Atividades sobre a obra *O Rapaz de Bronze*

O Rapaz de Bronze

Guião de leitura

I - Antes da leitura...



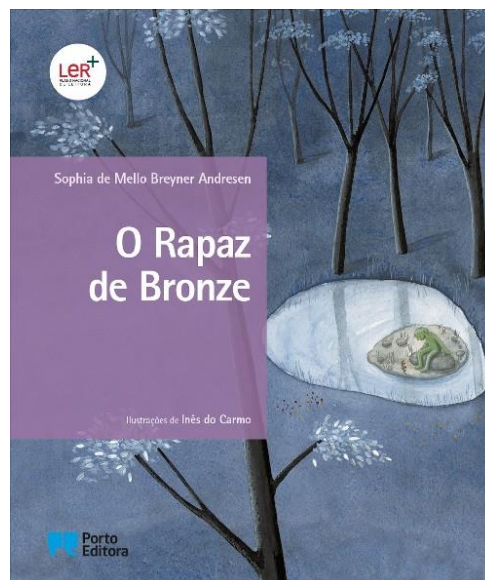
Preenche a caixa abaixo com as informações da obra.

Título: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____



1.º Capítulo - «As Flores»

II - Durante a leitura...

Durante a leitura do primeiro capítulo, usa as tabelas que se seguem.

Elas vão ajudar-te a compreender o texto.

Tabela das palavras desconhecidas

Utiliza-a para apontar palavras cujo significado desconheças.



Palavra	Significado

Tabela de árvores e plantas

Faz uma lista dos nomes de flores e árvores que aparecem no texto.



Árvores, Flores e Plantas	
1	12
2	13
3	14
4	15
5	16
6	17
7	18
8	19
9	20
10	21
11	22

III - Depois da leitura...

1. Partilha com a turma as palavras desconhecidas e os nomes de plantas que encontraste no texto.



2. A autora utiliza alguns adjetivos para descrever as flores. Identifica-os.



	Flores	Adjetivos
1	Gladíolos	
2	Buxos	
3	Rosas	
4	Papoilas	
5	Girassóis	
6	Camélias	
7	Tulipas	
8	Muguet	

2.1. Faz

corresponder o número da flor à sua imagem. Não te esqueças de consultar a tabela para rever as características das flores.



3. Na tua opinião, por que é que os Gladiolos detestavam o Muguet mais do que todas as outras flores?



4. Preenche o esquema abaixo com as informações sobre o excerto da obra que leste.



O **espaço** em que decorre a história é um _____, em que existem:



Árvores, tais como

_____ e
_____.

Plantas, nomeadamente

_____ e
_____.

Flores, como _____,

_____,
_____ e
_____.


Este capítulo, «_____», mostra a opinião dos _____ sobre as outras flores.

Desprezavam / Admiravam

Rosas, cravos, papoilas, girassóis,
urzes, tojo, muguet

Desprezavam / Admiravam

Camélias, Flores de estufa
(orquídeas, begónias), tulipas

Autoavaliação 



		Sim	+/-	Não
1	Sou capaz de identificar o espaço e as personagens do texto.			
2	Sei o nome de novas flores, árvores e plantas.			
3	Compreendi a relação entre os Gladiolos e as outras flores do Jardim.			

O Rapaz de Bronze



Desafios de leitura

Vamos continuar a ler a obra *O Rapaz de Bronze*. Enquanto lemos, vamos fazer alguns desafios! Só devemos passar para um novo desafio, quando terminarmos o anterior.

II CAPÍTULO: _____

1.º Desafio

Lê até descobrires qual foi a primeira palavra do gladiolo.
Regista-a aqui: _____

2.º Desafio

Continua a ler e rodeia as flores que não podem ser colhidas

Glicínias

Magnólias

Camélias

3.º Desafio

O Gladiolo sentou-se nos ramos de uma árvore para espreitar a festa das pessoas. Descobre qual foi e rodeia-a.



pinheiro



plátano



carvalho

4.º Desafio

Lê até perceberes de que cor estavam vestidos os homens da festa. Selecciona a opção correta, com um X.



5.º Desafio

Descubra a que flores é que o Carvalho compara a senhora inglesa e a senhora americana que aparecem na varanda.

Senhora inglesa



Senhora americana



6.º Desafio

Descubre quem mandava no jardim durante a noite. Escreve o seu nome aqui: _____

7.º Desafio

Segundo o Rapaz de Bronze, acontecia algo à dona da casa quando estava sozinha. Percebe o que rodeia a opção correta.

chorava

murchava

adormecia

III CAPÍTULO: _____

8.º Desafio

Descobre quem fazia recados no Jardim. Rodeia a opção correta.



9.º Desafio

Lê até perceberes que flores é que o Rapaz de Bronze queria convidar para a festa.

Regista aqui: _____.

12.º Desafio

Encontra o local onde vai decorrer a festa.

Regista aqui: _____.

13.º Desafio

Procura o nome da personagem que as flores e o Rapaz de Bronze querem por na jarra de pedra.

Regista aqui: _____.

14.º Desafio

Lê até encontrares a descrição da Florinda. Rapaz de Bronze associa as suas características a várias flores diferentes. Faz corresponder cada uma das flores às partes do corpo da Florinda.

cabelo

camélias



pele

girassóis



mãos

rosas



olhos

cravos

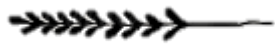


boca

violetas



O Rapaz de Bronze



Guião de leitura



PARTE I - Chegámos ao **último capítulo** da obra *O Rapaz de Bronze*. Enquanto lemos, vamos fazer alguns **desafios**! Só devemos passar para um novo desafio, quando terminamos o anterior.

CAPÍTULO IV: _____

1.º Desafio

→ Descobre o que é que a **Florinda** e o **rouxinol** tiveram de atravessar para chegar ao **início do parque**.

Regista aqui: _____

2.º Desafio

→ O Gladiolo fez um gesto com a mão e a **orquestra** começou a cantar. Risca o animal que **não** fazia parte da orquestra.



3.º Desafio

→ Uma das **flores** abaixo **dançou com o Gladiolo** durante a festa. Rodeia a opção correta.

Papoila

Begónia

Glicínia

4.º Desafio

→ Lê até perceberes que **flor** estava **atrasada** para a festa. Seleciona a opção correta (X).

Orquídea

Cravo

Tulipa

5.º Desafio

→ Encontra e sublinha os **adjetivos** que a autora utiliza para descrever o **vestido da Tulipa**.

Verde
Brilhante

Amarelo
Curto

Fresco
Liso

6.º Desafio

→ Continua a leitura para descobrires que **flor** é que a **Florinda gostaria de ser**.
Regista aqui: _____

7.º Desafio

→ Descobre com quem é que a **Tulipa dançou na festa**. Rodeia a opção correta.

Tojo



Girassol



Nardo



8.º Desafio

→ Lê até perceberes o que é que o **Nardo** achava ser o **perfume do Muguet**.
- O Nardo achava que aquele era o perfume da _____.

9.º Desafio

→ Em breve, vai aparecer uma **nova personagem**. Descenda **quem é** e assinala com X a resposta correta.



10.º Desafio

→ Lê até descobrires o que as **amigas disseram à Florinda** quando esta lhes contou sobre a **festa**.

«Isso foi tudo um _____»

11.º Desafio

→ A mãe de Florinda pediu-lhe que fosse fazer um **recado**. Em que **mês do ano** se passa este momento? Descobre e registra na caixa abaixo.

Terminámos a leitura!

PARTE II – Realiza os exercícios de compreensão sobre o capítulo que leste.

1. Indica as afirmações verdadeiras (**V**) e falsas (**F**).

- a) Na festa, o Rapaz de Bronze indicou à Florinda o seu lugar – o recanto mais escondido do jardim.
- b) Todas as flores ficaram espantadas quando viram a Tulipa a dançar.
- c) O canto do galo anunciava o fim da festa.
- d) O Rapaz de Bronze contou à Florinda histórias das estrelas.
- e) Passados muitos anos, Florinda ficou convencida de que a festa das flores tinha sido um sonho.



2. O que é que a flor do **Muguet** e o **Nardo** tinham em comum?



3. Segundo o **Rapaz de Bronze**, a noite é o dia das coisas. Explica porquê.



4. Na tua opinião, por que é que o Gladiolo ficou indignado quando a Tulipa dançou com o Nardo?



5. Preenche a tabela, identificando o **recurso expressivo** presente em cada excerto. Em caso de dúvidas, podes consultar a página 251 do teu manual.



	Excerto	Recurso expressivo
a)	“- O teu lugar é ali (...) - Ali, porquê? – perguntou ela. - Porque pareces uma flor.”	
b)	“Só o Gladiolo ficou ao lado da Tulipa a fazer-lhe conversa.”	
c)	“ Para chegar à casa dos donos da quinta era preciso atravessar amata, o parque todo, o pomar e os jardins.”	

PARTE III – Reflete sobre o que aprendeste durante a leitura de **toda a obra** e autoavalia-te. Avalia a obra, tendo em conta a **tua opinião**.

Autoavaliação

		Sim	+/-	Não
1	Compreendi como se desenvolveu a ação.			
2	Sou capaz de enumerar as personagens da obra.			
3	Sei identificar os diferentes espaços e tempos da obra.			
4	Aprendi novas palavras.			

Avaliação da obra

		Sim	+/-	Não
1	Gostei da história.			
2	Achei a linguagem do texto acessível.			
3	Achei o tema interessante.			
4	Recomendaria a obra a um amigo.			

Anexo R. Proposta de escrita de um texto poético – 2.º CEB

ESCRITA DE UM POEMA RIMADO



Com base no que aprenderam sobre o texto poético, vão escrever um poema, a pares. Para isso, devem seguir as etapas deste guião.

ETAPA 1 – Observem a imagem e descrevam-na em três palavras. Registem-nas na primeira linha da tabela.

ETAPA 2 – Preenchem a tabela, fazendo uma lista de palavras que rimem com as palavras de cada coluna.

ETAPA 3 – Decidam o tema do vosso poema e registem-no na linha abaixo.

ETAPA 4 – Comecem a escrever o texto, nos vossos cadernos. Não se esqueçam de:

1. Organizar o texto em verso e estrofe(s);
2. Criar versos rimados, utilizando as palavras da tabela que preencheram;
3. Incluir pelo menos um recurso expressivo;
4. Ler várias vezes o poema, experimentando com os sons e o ritmo dos versos.

ETAPA 5 – Façam a revisão do vosso texto, com a ajuda da lista de verificação.

Lista de verificação		
Incluímos um título?	Sim	Não

Respeitámos o tema previsto?		
Organizámos o texto em verso e estrofe(s)?		
Criámos versos rimados?		
Incluímos recurso(s) expressivo(s)?		
Escrevemos sem erros ortográficos?		
Incluímos pontuação adequada?		

ETAPA 6 – Reescrevam o poema numa folha branca, realizando as correções necessárias.

ETAPA 7 – Preparem a apresentação da vossa produção à turma, treinando a leitura expressiva do poema.

Anexo S. Texto informativo escrito pelos alunos do 2.º CEB

Efeitos da expansão marítima

Ao longo dos séculos XV e XVI os portugueses expandiram o seu Império para outros territórios. Através das trocas comerciais e dos processos de colonização, houve contacto entre diferentes povos.

Esse contacto promoveu a aculturação, ou seja, a partilha entre culturas. A aculturação realizou-se por meio de trocas comerciais, criação de escolas europeias, criação de escolas e igrejas cristãs, tráfico de escravos e miscigenação, que quer dizer o estabelecimento de relações inter-raciais, que estão na origem de novas etnias.

Atualmente, existem muitos vestígios desta interação entre culturas, como por exemplo na religião, na língua, na dança e na arquitetura.

Turma do 5.º B

Anexo T. Ficha de trabalho de HGP – 2.º CEB

Analisa os documentos abaixo e responde às questões.

1



Figura 1. Mosteiro da Batalha.



Figura 2. Igreja de S. Pedro de Rates.

a) Que estilo artitetónico está representado na fugura 1? _____.

b) E na figura 2? _____.

2



Documento 1 – A fome

1371 foi um mau ano por todo o Portugal. Havia falta de comida e tudo era caro: o trigo, o milho, o centeio e o vinho. Nesse ano, morreram muitas gentes de fome, mais do que alguma vez se viu ou ouviu os homens antigos a dizer. Nas cidades havia mortos espalhados nas ruas e foram tantos os mortos que já não havia lugar para os enterrar.

José Joaquim Nunes, Livro de Noa de Santa Cruz de Coimbra.

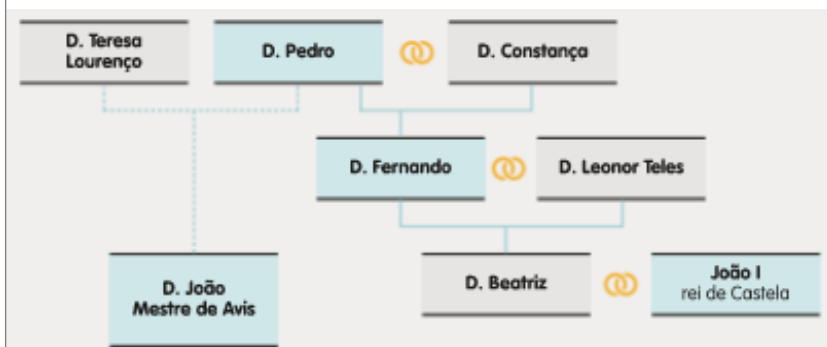
a) O que gerou a fome de que fala o documento? _____.

b) Para além da fome, o que gerou as mortes referidas no documento? _____.

3



Documento 2. Árvore Genealógica de D. Beatriz



a) A morte de D. Fernando significava um problema de sucessão porque _____.

b) Para garantir a independência de Portugal, foi assinado o Tratado de _____.

c) Após a morte de D. Fernando, a população dividiu-se em dois grupos: _____ e _____.



Figura 3. Invasões Castelhanas.

a) D. João Mestre de Avis foi aclamado rei em _____ nas cortes de _____, graças à argumentação do _____.

b) Qual foi a Batalha que garantiu a independência de Portugal? _____.

c) D. João I tomou várias medidas para se afirmar como rei e consolidar a independência de Portugal. Retirou privilégios e terras aos _____ e atribuiu terras e cargos importantes aos _____.

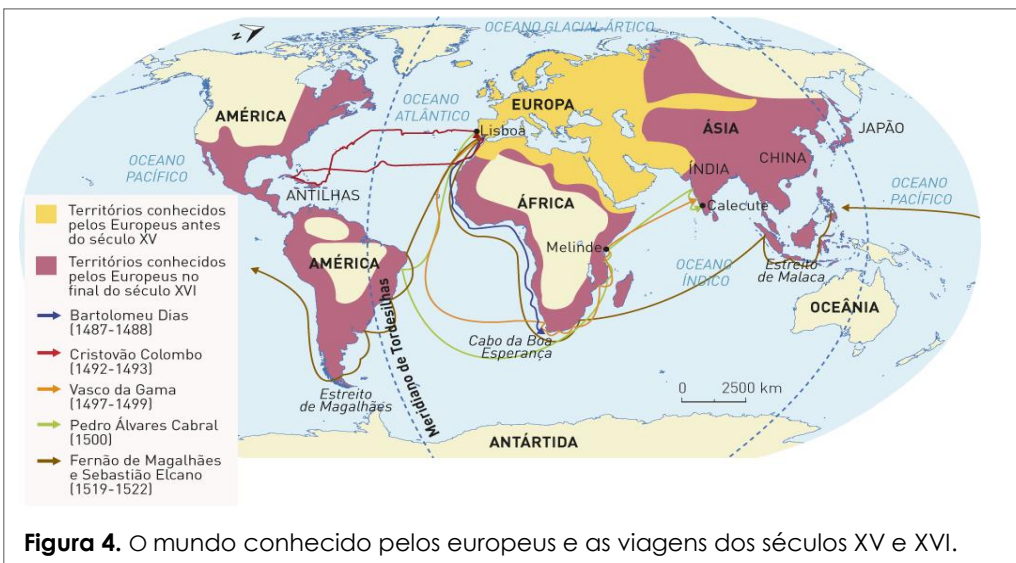
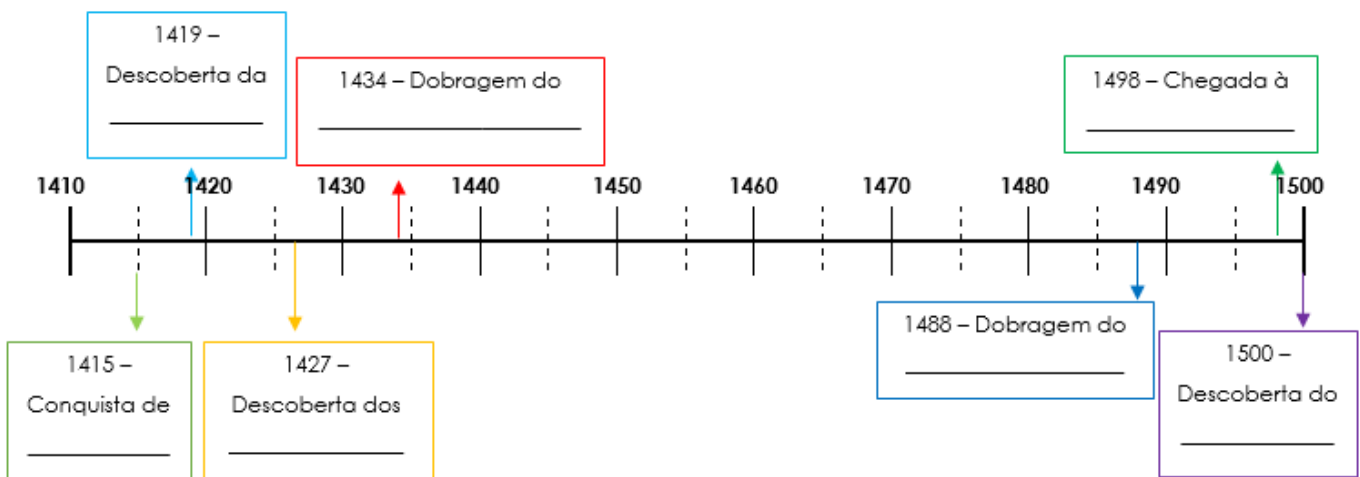


Figura 4. O mundo conhecido pelos europeus e as viagens dos séculos XV e XVI.

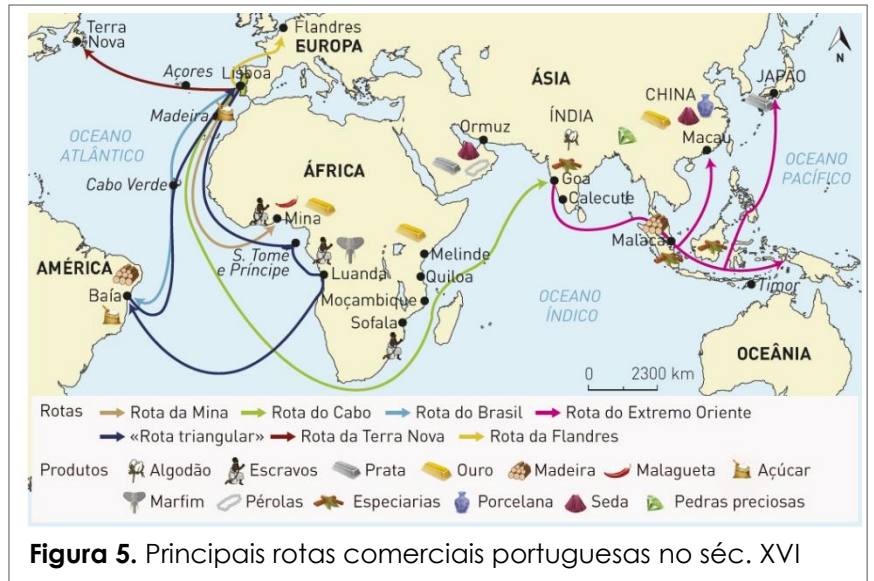
a) Completa a reta cronológica tendo em conta as viagens de expansão do século XV.

b) Identifica, na reta cronológica, o ano da assinatura do Tratado de Tordesilhas.



a) Quais eram os principais produtos que os portugueses traziam:

- da Madeira: _____;
- _____ do Brasil: _____;
- de África: _____;
- da Ásia: _____.



Anexo U. Grelhas de avaliação do PI – 2.º CEB

Turma A

Objetivo 1 - Desenvolver o conhecimento lexical

Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Desenvolver o conhecimento sobre as palavras;	Atribui significado a morfemas;	24%	24%	33%	24%	38%	38%	43%	32%	36%
	Identifica regularidades no funcionamento da língua;	38%	43%	43%	48%	43%	48%	52%	45%	
	Distingue linguagem literal de linguagem acessória.	24%	29%	33%	29%	33%	38%	38%	32%	
Enriquecer o capital lexical.	Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas;	14%	24%	24%	33%	38%	38%	33%	29%	30%
	Inferir o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem.	29%	29%	29%	24%	33%	38%	33%	31%	
MÉDIA (OB.G)									34%	

Objetivo 2 - Desenvolver a compreensão leitora

Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Compreender o assunto de um texto	Identifica o tema de um texto;	67%	67%	67%	62%	76%	76%	81%	71%	52%
	Distingue informação essencial de acessória;	33%	33%	33%	29%	38%	38%	43%	35%	
	Ilustra as informações de textos em esquemas ou mapas.			43%	48%		52%	52%	49%	
Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	Antecipa conteúdos a partir de indutores;	43%	43%	52%	48%	52%	48%	57%	49%	37%
	Inferir o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem;	29%	29%	29%	24%	33%	38%	33%	31%	
	Utiliza estratégias para selecionar a informação (sublinhar, rodear, tirar notas);		29%	33%	33%	43%	48%	52%	40%	
	Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado.	29%	29%	29%	24%	33%	38%	33%	31%	
MÉDIA (OB.G)									44%	

Objetivo 3 - Comunicar e partilhar ideias e conhecimentos										
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Comunicar conhecimentos, oralmente ou por escrito	Partilha opiniões sobre documentos com diferentes tipos de informação (orais, escritos, gráficos, audiovisuais);	33%	33%	52%	48%	52%	57%	57%	48%	35%
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;	14%	24%	24%	33%	38%	38%	33%	29%	
	Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas.	14%	24%	24%	33%	38%	38%	33%	29%	
MÉDIA (OB.G)									35%	

Objetivo 4 - Adquirir competências ao nível da postura e convivência na sala de aula										
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Participar no trabalho de sala de aula	Realiza o trabalho proposto;	86%	90%	90%	86%	81%	76%	81%	84%	59%
	Coloca questões ou faz comentários relacionados com o tema;	57%	52%	67%	62%	62%	67%	76%	63%	
	Participa quando solicitado;	14%	24%	24%	33%	38%	38%	33%	29%	
Respeitar os colegas e o professor	Utiliza vocabulário adequado ao tema e à situação;	24%	29%	33%	29%	33%	38%	38%	32%	40%
	Ouve os colegas e o professor;	43%	43%	38%	33%	33%	29%	29%	35%	
	Respeita a opinião dos outros.	48%	52%	52%	57%	52%	57%	57%	54%	
MÉDIA (OB.G)									50%	

Turma B

Objetivo 1 - Desenvolver o conhecimento lexical

Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (Por OB.E.)
Desenvolver o conhecimento sobre as palavras;	Atribui significado a morfemas;	24%	29%	24%	24%	29%	35%	35%	29%	32%
	Identifica regularidades no funcionamento da língua;	29%	35%	29%	29%	35%	41%	47%	35%	
	Distingue linguagem literal de linguagem acessória.	24%	35%	35%	41%	41%	47%	47%	31%	
Enriquecer o capital lexical.	Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas;	24%	29%	29%	35%	35%	29%	35%	31%	32%
	Inferir o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem.	18%	24%	29%	35%	35%	41%	41%	32%	
MÉDIA (OB.G)									32%	

Objetivo 2 - Desenvolver a compreensão leitora

Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Compreender o assunto de um texto	Identifica o tema de um texto;	35%	29%	29%	29%	35%	35%	41%	34%	35%
	Distingue informação essencial de acessória;	29%	29%	35%	35%	41%	41%	35%	35%	
	Ilustra as informações de textos em esquemas ou mapas.	29%	35%	35%	41%	47%		35%	37%	
Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	Antecipa conteúdos a partir de indutores;	24%	29%	35%	35%	47%	35%	41%	35%	32%
	Inferir o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em	18%	24%	29%	35%	35%	41%	41%	32%	
	Utiliza estratégias para selecionar a informação (sublinhar, rodear, tirar notas);	18%	18%	24%	29%	35%		47%	28%	
	Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado.	18%	24%	29%	35%	35%	41%	41%	32%	
MÉDIA (OB.G)									33%	

Objetivo 3 - Comunicar e partilhar ideias e conhecimentos										
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Comunicar conhecimentos, oralmente ou por escrito	Escreve textos a partir de esquemas ou mapas conceptuais;				53%				53%	42%
	Partilha opiniões sobre documentos com diferentes tipos de informação (orais,	35%	41%	41%	35%	53%		47%	42%	
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;	24%	29%	35%	29%	47%	53%	59%	40%	
	Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas.	18%	29%	29%	35%	41%	41%	53%	35%	
MÉDIA (OB.G)									42%	

Objetivo 4 - Adquirir competências ao nível da postura e convivência na sala de aula										
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Média (por indicador)	Média (por OB.E.)
Participar no trabalho de sala de aula	Realiza o trabalho proposto;	35%	47%	53%	53%	47%	53%	59%	50%	39%
	Coloca questões ou faz comentários relacionados com o tema;	35%	35%	29%	35%	41%	41%	47%	38%	
	Participa quando solicitado;	18%	24%	29%	29%	24%	35%	41%	29%	
Respeitar os colegas e o professor	Utiliza vocabulário adequado ao tema e à situação;	24%	24%	29%	35%	35%	29%	35%	30%	35%
	Ouve os colegas e o professor;	29%	35%	47%	47%	35%	53%	53%	43%	
	Respeita a opinião dos outros.	18%	24%	29%	24%	35%	47%	53%	33%	
MÉDIA (OB.G)									37%	

Anexo V. Grelhas de avaliação das aprendizagens – 2ª CEB

Português - Turma A

1. Leitura

Indicadores de avaliação		Semanas de intervenção							Média
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	
1.1.	Antecipa conteúdos sobre o texto.	55%	56%	67%	55%	61%	38%	61%	59%
1.2	Inferir o significado de uma palavra desconhecida a partir do contexto em que se insere.	22%	44%	61%					28%
	Inferir o significado de uma palavra desconhecida a partir da sua estrutura interna.	17%	22%	28%					22%
1.3	Lê fluentemente;	44%	44%	46%	50%	50%	61%	62%	51%
	Lê com expressividade;	33%	38%	38%	44%	44%	44%	43%	41%
	Respeita a pontuação;	44%	46%	46%	50%	46%	44%	48%	46%
1.4	Identifica as personagens do texto;	91%	72%	89%					84%
	Identifica o tipo de narrador;	73%	73%	100%					82%
	Identifica os contextos temporal e espacial da ação;	64%	50%	67%					60%
1.5	Identifica a marca;							76%	76%
	Identifica o slogan;							61%	61%
	Identifica o produto / ideia publicitada;							67%	67%
	Distingue anúncio publicitário comercial de institucional;							57%	57%
1.6	Identifica as características do género textual (retrato);							67%	67%
1.7	Identifica o assunto / tema de um texto dramático;						65%		65%
	Identifica o espaço e as personagens de um texto dramático;						59%		59%
	Explica a sequência de acontecimentos de um texto dramático;						65%		65%
1.8	Identifica a diferença entre discurso direto e indireto;						65%		65%
	Aplica regras de pontuação do discurso direto e do discurso indireto;						59%		59%
1.9	Identifica os constituintes da notícia;						50%		50%
	Explica a finalidade de cada elemento estruturador da notícia.						59%		59%
	Identifica o tema ou o assunto da notícia;						65%		65%
	Explica o sentido global do texto.						65%		65%
1.10	Identifica os constituintes da entrevista;							62%	62%
	Explica a finalidade de cada elemento estruturador da entrevista.							57%	57%
	Identifica o tema ou o assunto da entrevista;							67%	67%
	Explica o sentido global do texto.							71%	71%
1.11	Identifica elementos estruturais da Banda Desenhada (prancha, tira, vinheta, cartucho, legenda, balões);						71%		71%

	Distingue os diferentes tipos de balão.								59%		59%
										média	60%
2. Escrita											
2.1	Realiza um anúncio publicitário, relacionando o texto com a imagem;									86%	86%
	Realiza um anúncio publicitário, considerando os seus principais constituintes;									90%	90%
	Escreve um slogan apelativo;									86%	86%
2.2	Escreve o retrato de um colega, respeitando as características do género textual;									57%	57%
2.3	Respeita a estrutura externa do texto poético;					94%					94%
	Utiliza recursos expressivos.					67%					67%
										média	80%
3. Educação Literária											
3.1	Identifica recursos expressivos em textos narrativos;		78%	83%							81%
	Identifica uma estrofe;			33%	44%	72%					50%
	Identifica um verso;			57%	63%	78%					66%
3.2	Nomeia uma estrofe a partir do número de versos que a constituem;			30%	38%	56%					41%
	Distingue verso rimado de verso livre;			89%	88%	94%					90%
	Identifica recursos expressivo em textos poéticos;			56%	63%	61%					60%
3.3	Segmenta versos por sílaba métrica;					47%					47%
	Reconhece o contributo da sílaba métrica para a construção do ritmo do verso.					56%					56%
3.4	Identifica elementos estruturais do texto dramático (ato, cena, fala, didascálias);							39%			39%
3.4	Respeita a estrutura externa do texto poético;					94%					94%
	Utiliza recursos expressivos.					67%					67%
3.5	Identifica elementos estruturais do texto dramático (ato, cena, fala, didascálias);							39%			39%
	Identifica o assunto / tema de um texto dramático;							65%			65%
	Identifica o espaço e as personagens de um texto dramático;							59%			59%
	Explica a sequência de acontecimentos de um texto dramático;							65%			65%
										média	59%
4. Gramática											
4.1	Identifica quantificadores numerais;							78%			78%
	Distingue os diferentes tipos de quantificador.							50%			50%
4.2.	Identifica sinónimos;							72%			72%
	Identifica antónimos.							78%			78%
	Distingue palavras homónimas, homógrafas e homófonas;							56%			56%
	Identifica palavras homónimas;							58%			58%
	Identifica palavras homófonas;							63%			63%
	Identifica palavras homógrafas;							67%			67%

4.3.	Reconhece os advérbios como palavras invariáveis em gênero ou em número;	39%	50%	56%					48%
	Identifica advérbios com base no tipo de informação que fornecem;	33%	39%	42%					38%
	Distingue diferentes subclasses de advérbios (de predicado, de negação, de afirmação, de quantidade e grau, interrogativos).	39%	56%	58%					51%
4.4	Reconhece o campo lexical como um conjunto de palavras associadas pelo seu significado;				50%	67%			58%
	Reconhece a família de palavras como um conjunto de palavras que têm uma parte comum (o radical);				44%	61%			53%
	Identifica famílias de palavras;				67%	72%			69%
	Organiza famílias de palavras;				72%	78%			75%
	Identifica o radical comum em palavras da mesma família.				61%	72%			67%
4.6	Reconhece palavras simples como palavras que são formadas por um único radical;				78%	82%			80%
	Reconhece palavras complexas como palavras provenientes de palavras simples com mais do que um radical e/ou afixos;				44%	53%			49%
	Identifica palavras simples;				78%	76%			77%
4.6	Identifica palavras complexas;				56%	59%			57%
	Identifica prefixos;				46%	53%			50%
	Identifica sufixos;				46%	53%			50%
	Identifica a informação fornecida pelos afixos das palavras.				53%	59%			56%
4.7	Identifica o predicativo do sujeito;							38%	38%
média									61%
5. Oralidade									
5.1	Participa na discussão sobre o texto	55%	56%	56%	67%	53%	44%	38%	55%
	Responde a questões sobre o texto	45%	56%	50%	38%	53%	44%	38%	50%
5.2	Apresenta produções à turma, justificando as opções tomadas;					67%		86%	76%
	Comenta as apresentações dos colegas de forma pertinente.					59%		66,67%	63%
média									61%

Português – Turma B

1. Leitura

Indicadores de avaliação		Semanas de Intervenção							Média
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	
1.1.	Antecipa conteúdos sobre o texto.	24%	31%	29%	35%	41%	56%	76%	42%
1.2	Infere o significado de uma palavra desconhecida a partir do contexto em que se insere.	35%	19%	24%	29%				27%
	Infere o significado de uma palavra desconhecida a partir da sua estrutura interna.	12%	13%	18%	19%				15%
1.3	Lê fluentemente;	35%	38%	38%	41%	35%	38%	41%	38%
	Lê com expressividade;	29%	31%	29%	31%	31%	29%	35%	31%
	Respeita a pontuação;	35%	35%	41%	35%	31%	35%	41%	36%
1.4	Identifica as personagens do texto;	76%	81%	82%	81%				80%
	Identifica o tipo de narrador;	29%	35%	35%	35%				34%
	Identifica os contextos temporal e espacial da ação;	35%	44%	44%	44%				42%
1.5	Identifica o assunto / tema de um texto dramático;						35%	47%	41%
	Identifica o espaço e as personagens de um texto dramático;						53%	59%	56%
	Explica a sequência de acontecimentos de um texto dramático;						47%	53%	50%
1.6	Identifica os constituintes da notícia;							63%	63%
	Explica a finalidade de cada elemento estruturador da notícia.							41%	41%
	Identifica o tema ou o assunto da notícia;							71%	71%
	Explica o sentido global do texto.							71%	71%
1.7	Identifica os constituintes da entrevista;							63%	63%
	Explica a finalidade de cada elemento estruturador da entrevista.							41%	41%
	Identifica o tema ou o assunto da entrevista;							69%	69%
	Explica o sentido global do texto.							69%	69%
média									49%

2. Escrita

2.1	Respeita a estrutura externa do texto poético;				63%				63%
	Utiliza recursos expressivos.				44%				44%
2.2.	Participa na escrita de um texto informativo				71%				71%
média									59%

3. Educação Literária

3.1	Identifica elementos estruturais do texto dramático (ato, cena, fala, didascálias);						35%	47%	41%
	Identifica o assunto / tema de um texto dramático;						35%	47%	41%
	Identifica o espaço e as personagens de um texto dramático;						53%	59%	56%
	Explica a sequência de acontecimentos de um texto dramático;						47%	53%	50%
3.2	Identifica uma estrofe;			53%	56%	56%	71%		59%

	Identifica um verso;			65%	63%	71%	71%		67%
	Nomeia uma estrofe a partir do número de versos que a constituem;			35%	44%	41%	50%		43%
	Distingue verso rimado de verso livre;			82%	81%	82%	88%		84%
3.3	Segmenta versos por sílaba métrica;					41%	56%		49%
	Reconhece o contributo da sílaba métrica para a construção do ritmo do verso.					63%	65%		64%
3.4	Respeita a estrutura externa do texto poético;				63%				63%
	Utiliza recursos expressivos.				44%				44%
média									55%
Gramática									
4.1	Identifica sinónimos;				56%	69%			62.5%
	Identifica antónimos.				69%	71%			70%
4.2	Reconhece os advérbios como palavras invariáveis em género ou em número;	40%	44%	47%			53%		46%
	Identifica advérbios com base no tipo de informação que fornecem;	35%	38%	53%			53%		45%
	Distingue diferentes subclasses de advérbios (de predicado, de negação, de afirmação, de quantidade e grau, interrogativos).	59%	63%	65%			71%		64%
4.3	Reconhece o campo lexical como um conjunto de palavras associadas pelo seu significado;				53%	59%			56%
	Reconhece a família de palavras como um conjunto de palavras que têm uma parte comum (o radical);				47%	52%			50%
	Identifica famílias de palavras;				76%	76%			76%
	Organiza famílias de palavras;				71%	76%			74%
	Identifica o radical comum em palavras da mesma família.				53%	59%			56%
4.4	Reconhece palavras simples como palavras que são formadas por um único radical;					65%	69%		67%
	Reconhece palavras complexas como palavras provenientes de palavras simples com mais do que um radical e/ou afixos;					35%	41%		38%
	Identifica palavras simples;					65%	69%		67%
	Identifica palavras complexas;					35%	41%		38%
4.5	Identifica prefixos;					59%	63%		61%
	Identifica sufixos;					59%	63%		61%
	Identifica a informação fornecida pelos afixos das palavras.					56%	59%		58%
4.6	Identifica quantificadores numerais;						69%		69%
	Distingue os diferentes tipos de quantificador.						41%		41%
média									57%

5. Oralidade

5.1	Participa na discussão sobre o texto	65%	69%	65%	71%	65%	44%	44%	67%
	Responde a questões sobre o texto	47%	44%	50%	50%	44%	44%	65%	48%
média									57%

HGP (conteúdos) – Turma A				
Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Indicadores	Média (por indicador)	Média (por objetivo geral)
Compreender o século XIV europeu	Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras;	Refere os motivos que levaram ao aparecimento de epidemias;	38,1%	47,62%
		Relaciona o ambiente de fome, pestes e guerras com o surgimento de revoltas populares;	57,14%	
Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385	Descrever sucintamente o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando e os acontecimentos que se seguiram;	Descreve o motivo do surgimento do problema sucessório;	33,33%	52,39%
		Refere as consequências da morte de D. Fernando para o reino;	66,7%	
		Justifica a divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono;	57,14%	
Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa	Descrever e sublinhar a importância da Batalha de Aljubarrota na afirmação da independência nacional;	Enuncia os principais protagonistas da batalha de Aljubarrota;	38,1%	41,28%
		Explica a relação entre a Batalha de Aljubarrota e a independência de Portugal;	52,4%	
	Relacionar a revolução de 1383-1385 com as alterações na estrutura social portuguesa;	Justifica as medidas tomadas por D. João I com base nos acontecimentos estudados anteriormente;	33,33%	
Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão	Justificar o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido;	Reconhece que o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido se devia devido à falta de conhecimento dos europeus;	47,7%	49,81
	Referir os interesses dos vários grupos sociais portugueses na expansão e as condições que a favoreciam;	Refere os principais interesses dos diferentes grupos sociais na expansão portuguesa;	57,14%	
		Enumera as condições geográficas, históricas, políticas e científicas da prioridade portuguesa na expansão;	54,8%	
	Identificar os motivos da conquista de Ceuta e descrever os seus resultados;	Identifica os motivos da conquista de Ceuta, os seus resultados negativos e a relação destes com a prioridade concedida às descobertas na expansão portuguesa;	39,6%	

Conhecer os rumos da expansão quatrocentista	Localizar no espaço e no tempo as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, respetivos descobridores e período político em que se verificaram;	Localiza no espaço e no tempo as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, respetivos descobridores e período político em que se verificaram;	52,1%	52,1%
Conhecer e compreender as características do império português do século XVI	Conhecer a grande dispersão territorial do Império português no século XVI;	Identifica a área dominada pelos Portugueses em finais do século XVI;	73,81%	45,66%
	Explicar os processos de colonização e as principais trocas comerciais efetuadas entre os vários continentes;	Explica a criação de feitorias e a divisão dos territórios em capitánias;	30%	
		Enuncia os principais produtos que se trocavam entre os diferentes territórios	42,30%	
	Referir as principais trocas comerciais efetuadas entre os vários continentes;	Refere os principais produtos naturais da ilha da Madeira e dos Açores;	42,30%	
		Refere os principais produtos portugueses introduzidos na cultura africana;	42,30%	
		Refere os principais produtos recebidos dos territórios africanos;	42,30%	
		Refere os principais produtos portugueses introduzidos na cultura asiática e americana;	42,30%	
	Refere os principais produtos recebidos dos territórios asiáticos e americanos;	42,30%		
Descrever aspetos da vida quotidiana na Lisboa Quinhentista;	Reconhece Lisboa como o centro do comércio do Império Português;	53,33%		
Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima	Relacionar a intensificação dos contactos entre continentes com o processo de aculturação verificado;	Reconhece as consequências ao nível do desenvolvimento dos povos geradas pela troca entre diferentes culturas;	68,8%	50,43%
	Salientar os efeitos da intensificação do comércio de escravos operada a partir dos descobrimentos e da colonização de novos espaços;	Relaciona a intensificação do comércio de escravos com a colonização de novos territórios;	20%	
	Reconhecer a influência dos contactos estabelecidos ou promovidos pelos	Reconhece em características étnicas, culturais, linguísticas e religiosas de diversas populações atuais a influência dos contactos estabelecidos ou	62,5%	

	descobrimientos marítimos na atualidade;	promovidos pelos descobrimientos marítimos.		
Conhecer e compreender a influência da expansão marítima nas ciências, na literatura e arte portuguesas	Referir desenvolvimentos ao nível da astronomia, geografia, botânica, zoologia, medicina, resultantes do processo das descobertas;	Refere a aquisição de novos conhecimentos como base fundamental para o desenvolvimento das diferentes ciências;	53,33%	44,82%
	Enumerar grandes obras literárias do tempo dos descobrimientos e seus autores;	Enuncia a Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel I, a Peregrinação, de Fernão Mendes Pinho e Os Lusíadas, de Luís de Camões;	38,1%	
		Relaciona o conteúdo das obras com a época dos descobrimientos, enunciando os relatos das viagens;	41,7%	
	Enumerar características do estilo Manuelino, sublinhando a sua relação com os descobrimientos;	Refere como características o uso de elementos inspirados nos descobrimientos, as esferas armilares e a Cruz de Cristo;	46,15%	
Conhecer e compreender o conjunto de fatores que levaram à perda de independência portuguesa em 1580	Referir as consequências para Portugal do desastre de Alcácer Quibir;	Explica a existência de um novo problema de sucessão ao trono motivado pela morte de D. Sebastião;	53,33%	55,91%
	Nomear os pretendentes ao trono português após a morte do Cardeal D. Henrique;	Nomeia como pretendentes ao trono D. Filipe II, D. António e D. Catarina;	71,42%	
	Justificar o apoio dos privilegiados e da burguesia a Filipe II de Espanha;	Explica que a nobreza, a burguesia e o alto clero apoiavam D. Filipe II de Espanha na esperança de conseguirem mais privilégios e riquezas;	46,15%	
	Referir a vitória de Filipe II de Espanha sobre D. António, prior do Crato, na Batalha de Alcântara e o consequente afastamento deste da luta pelo trono português.	Refere que D. António saiu derrotado na Batalha de Alcântara por Filipe II devido ao seu exército mal preparado;	62,5%	
		Refere que a derrota fez com que D. António se afastasse da luta pelo trono português;	46,15%	
Conhecer e compreender o domínio filipino em	Localizar no tempo a dinastia filipina e no espaço o Império de Filipe II de Espanha;	Refere que a dinastia filipina teve início em 1581, nas cortes de tomar, e compreendeu uma união política entre Portugal e Espanha;	42,86%	58,54%

Portugal (1580-1640);	Enumerar as garantias concedidas por Filipe I de Portugal nas cortes de Tomar (1581);	Enuncia como promessas D. Filipe II: o mantimento da língua, moeda e costumes portugueses; a continuidade da administração do reino por parte de portugueses e também do comércio da Índia, África e Brasil;	38,46%	
	Relacionar o domínio filipino com o aumento dos ataques holandeses, ingleses e franceses ao império português, salientando o aumento do corso e a perda de territórios coloniais lusos;	Relaciona as consequências da união política dos dois reinos no âmbito do comprometimento da paz devido a guerras de Espanha;	26,67%	
	Relacionar o incumprimento das promessas de Filipe I pelos seus sucessores com o descontentamento crescente dos vários grupos sociais portugueses e com os inúmeros levantamentos populares ocorridos;	Relaciona o incumprimento das promessas por parte dos dois reis que sucederam com o surgimento de motins e revoltas populares em Portugal;	46,15%	
Conhecer a Restauração da independência, em 1640, e os efeitos da guerra da Restauração	Descrever sucintamente os acontecimentos do 1.º de Dezembro de 1640;	Refere que, descontentes com a sua situação, os nobres organizam uma revolta e invadem o Paço da Ribeira, matando o secretário de Estado e prendendo a duquesa de Mântua;	53,33%	49,39%
	Referir o início da dinastia de Bragança com D. João IV;	Refere que se dá início à 4.ª dinastia, a Dinastia de Bragança;	71,42%	
	Localizar no tempo a Guerra da Restauração, destacando a sua longa duração (1640-1668).	Identifica a duração de 28 anos da Guerra da Restauração, com a passagem pelo reinado de D. João IV, D. Afonso VI e D. Pedro II;	26,67%	
	Reconhecer a recuperação ou a perda de territórios do Império português após a Restauração, salientando a expulsão definitiva dos holandeses do Brasil, principal colónia portuguesa no século XVII.	Relacionar a Guerra da Restauração com a recuperação e reconquista da maioria territórios coloniais perdidos durante a Dinastia Filipina.	46,15%	

HGP (conteúdos) – Turma B

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Indicadores	Média (por indicador)	Média (por objetivo geral)
Compreender o século XIV europeu	Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras;	Refere os motivos que levaram ao aparecimento de epidemias;	38,25%	47,07%
		Relaciona o ambiente de fome, pestes e guerras com o surgimento de revoltas populares;	55,88%	
Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385	Descrever sucintamente o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando e os acontecimentos que se seguiram;	Descreve o motivo do surgimento do problema sucessório;	41,18%	48,04%
		Refere as consequências da morte de D. Fernando para o reino;	58,82%	
		Justifica a divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono;	44,13%	
Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa	Descrever e sublinhar a importância da Batalha de Aljubarrota na afirmação da independência nacional;	Enuncia os principais protagonistas da batalha de Aljubarrota;	35,31%	39,23%
		Explica a relação entre a Batalha de Aljubarrota e a independência de Portugal;	55,88%	
	Relacionar a revolução de 1383-1385 com as alterações na estrutura social portuguesa;	Justifica as medidas tomadas por D. João I com base nos acontecimentos estudados anteriormente;	26,5%	
Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão	Justificar o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido;	Reconhece que o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido se devia devido à falta de conhecimento dos europeus;	41,2%	41,94%
	Referir os interesses dos vários grupos sociais portugueses na expansão e as condições que a favoreciam;	Refere os principais interesses dos diferentes grupos sociais na expansão portuguesa;	50,07%	
		Enumera as condições geográficas, históricas, políticas e científicas da prioridade portuguesa na expansão;	20,59%	

	Identificar os motivos da conquista de Ceuta e descrever os seus resultados;	Identifica os motivos da conquista de Ceuta, os seus resultados negativos e a relação destes com a prioridade concedida às descobertas na expansão portuguesa;	55,9%	
Conhecer os rumos da expansão quatrocentista	Localizar no espaço e no tempo as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, respetivos descobridores e período político em que se verificaram;	Localiza no espaço e no tempo as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, respetivos descobridores e período político em que se verificaram;	33,34%	33,34%
Conhecer e compreender as características do império português do século XVI	Conhecer a grande dispersão territorial do Império português no século XVI;	Identifica a área dominada pelos Portugueses em finais do século XVI;	70,6%	59,16%
	Explicar os processos de colonização e as principais trocas comerciais efetuadas entre os vários continentes;	Explica a criação de feitorias e a divisão dos territórios em capitanias;	32,36%	
		Enuncia os principais produtos que se trocavam entre os diferentes territórios	60,8%	
	Referir as principais trocas comerciais efetuadas entre os vários continentes;	Refere os principais produtos naturais da ilha da Madeira e dos Açores;	60,8%	
		Refere os principais produtos portugueses introduzidos na cultura africana;	56,86%	
		Refere os principais produtos recebidos dos territórios africanos;	62,78%	
		Refere os principais produtos portugueses introduzidos na cultura asiática e americana;	56,86%	
		Refere os principais produtos recebidos dos territórios asiáticos e americanos;	60,8%	
Descrever aspetos da vida quotidiana na Lisboa Quinhentista;	Reconhece Lisboa como o centro do comércio do Império Português;	70,6%		
Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima	Relacionar a intensificação dos contactos entre continentes com o processo de aculturação verificado;	Reconhece as consequências ao nível do desenvolvimento dos povos geradas pela troca entre diferentes culturas;	64,76%	54,92%
	Salientar os efeitos da intensificação do comércio de escravos operada a partir dos descobrimentos e da colonização de	Relaciona a intensificação do comércio de escravos com a	47,05%	

	novos espaços;	colonização de novos territórios;		
	Reconhecer a influência dos contactos estabelecidos ou promovidos pelos descobrimentos marítimos na atualidade;	Reconhece em características étnicas, culturais, linguísticas e religiosas de diversas populações atuais a influência dos contactos estabelecidos ou promovidos pelos descobrimentos marítimos.	52,94%	
Conhecer e compreender a influência da expansão marítima nas ciências, na literatura e arte portuguesas	Referir desenvolvimentos ao nível da astronomia, geografia, botânica, zoologia, medicina, resultantes do processo das descobertas;	Refere a aquisição de novos conhecimentos como base fundamental para o desenvolvimento das diferentes ciências;	52,94%	55,88%
	Enumerar grandes obras literárias do tempo dos descobrimentos e seus autores;	Enuncia a Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel I, a Peregrinação, de Fernão Mendes Pinho e Os Lusíadas, de Luís de Camões;	29,41%	
		Relaciona o conteúdo das obras com a época dos descobrimentos, enunciando os relatos das viagens;	35,3%	
	Enumerar características do estilo Manuelino, sublinhando a sua relação com os descobrimentos;	Refere como características o uso de elementos inspirados nos descobrimentos, as esferas armilares e a Cruz de Cristo;	52,94%	
Conhecer e compreender o conjunto de fatores que levaram à perda de independência portuguesa em 1580	Referir as consequências para Portugal do desastre de Alcácer Quibir;	Explica a existência de um novo problema de sucessão ao trono motivado pela morte de D. Sebastião;	58,82%	58,89%
	Nomear os pretendentes ao trono português após a morte do Cardeal D. Henrique;	Nomeia como pretendentes ao trono D. Filipe II, D. António e D. Catarina;	58,82%	
	Justificar o apoio dos privilegiados e da burguesia a Filipe II de Espanha;	Explica que a nobreza, a burguesia e o alto clero apoiavam D. Filipe II de Espanha na esperança de conseguirem mais privilégios e riquezas;	41,2%	
	Referir a vitória de Filipe II de Espanha sobre D. António, prior do Crato, na Batalha de Alcântara e o consequente afastamento deste da luta pelo trono português.	Refere que D. António saiu derrotado na Batalha de Alcântara por Filipe II devido ao seu exército mal preparado;	47,05%	
		Refere que a derrota fez com que D. António se afastasse da luta pelo trono português;	41,2%	

Conhecer e compreender o domínio filipino em Portugal (1580-1640);	Localizar no tempo a dinastia filipina e no espaço o Império de Filipe II de Espanha;	Refere que a dinastia filipina teve início em 1581, nas cortes de tomar, e compreendeu uma união política entre Portugal e Espanha;	35,3%	39,74%
	Enumerar as garantias concedidas por Filipe I de Portugal nas cortes de Tomar (1581);	Enuncia como promessas D. Filipe II: o mantimento da língua, moeda e costumes portugueses; a continuidade da administração do reino por parte de portugueses e também do comércio da Índia, África e Brasil;	29,41%	
	Relacionar o domínio filipino com o aumento dos ataques holandeses, ingleses e franceses ao império português, salientando o aumento do curso e a perda de territórios coloniais lusos;	Relaciona as consequências da união política dos dois reinos no âmbito do comprometimento da paz devido a guerras de Espanha;	41,2%	
	Relacionar o incumprimento das promessas de Filipe I pelos seus sucessores com o descontentamento crescente dos vários grupos sociais portugueses e com os inúmeros levantamentos populares ocorridos;	Relaciona o incumprimento das promessas por parte dos dois reis que sucederam com o surgimento de motins e revoltas populares em Portugal;	52,94%	
Conhecer a Restauração da independência, em 1640, e os efeitos da guerra da Restauração	Descrever sucintamente os acontecimentos do 1.º de Dezembro de 1640;	Refere que, descontentes com a sua situação, os nobres organizam uma revolta e invadem o Paço da Ribeira, matando o secretário de Estado e prendendo a duquesa de Mântua;	47,05%	50%
	Referir o início da dinastia de Bragança com D. João IV;	Refere que se dá início à 4.ª dinastia, a Dinastia de Bragança;	58,82%	
	Localizar no tempo a Guerra da Restauração, destacando a sua longa duração (1640-1668).	Identifica a duração de 28 anos da Guerra da Restauração, com a passagem pelo reinado de D. João IV, D. Afonso VI e D. Pedro II;	41,2%	
	Reconhecer a recuperação ou a perda de territórios do Império português após a Restauração, salientando a expulsão definitiva dos holandeses do Brasil, principal colónia portuguesa no século XVII.	Relacionar a Guerra da Restauração com a recuperação e reconquista da maioria territórios coloniais perdidos durante a Dinastia Filipina.	52,94%	

Avaliação das competências da História e da Geografia

Competências da História e da Geografia		
Área	Dimensões	Competências
História	1. Tratamento de informação / Utilização de fontes	1.1. Interpretar diferentes fontes de informação com diferentes linguagens: orais, iconográficas, gráficas, monumentais
	2. Compreensão histórica	2.1. Utilizar unidades de referência temporal
		2.2. Localizar acontecimentos em linhas de tempo e barras cronológicas
		2.3. Identificar, localizar no tempo e caracterizar mudanças registadas na sociedade
		2.4. Localizar o território nacional
	3. Comunicação em história	3.1. Utilizar diferentes formas de comunicação escrita.
3.2. Ordenar e descrever acontecimentos da história local e nacional		
3.3. Comunicar oralmente descrições e narrações		
Geografia	4. Localização	4.1. Ler mapas
		4.2. Localizar o lugar onde vive, outros lugares, Portugal, continentes e oceanos
		4.3. Localizar Portugal, a Península Ibérica, a Europa e o Mundo
	5. Dinamismo de relação entre espaços	5.1. Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias ente diferentes territórios têm implicações importantes para as áreas de partida e de chegada
		5.2. Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mas vastos: aldeia/ bairro/ vila/ cidade/ região/ país

Avaliação de competências

	História									Geografia					
	1. Tratamento de informação / Utilização de fontes			2. Compreensão histórica			3. Comunicação em História			4. Localização			5. Dinamismo das relações entre espaços		
	1.1	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2		
Turma A	47%	24%		43%	91%			62%	81%	48%	48%	39%		43%	53%
Turma B	41%	18%	77%	35%	88%	76%	76%	58%	76%	35%	53%	29%		24%	53%

Anexo W. Avaliação do PI – 2.º CEB

O texto que se apresenta foi adaptado do Dossiê de estágio elaborado ao longo do período de intervenção.

Analisando os resultados para o Objetivo 1 – *Desenvolver o conhecimento lexical* –, consideramos que estes não atingiram as dimensões esperadas, tendo em conta as estratégias delineadas no PI. Apenas cerca de 30% dos alunos corresponderam às metas delineadas (cf. Figura W1). Ainda que não seja possível realizar uma comparação direta com os dados da avaliação diagnóstica, concluímos que houve, efetivamente, uma pequena evolução e que os alunos se aperceberam da existência de estratégias que os podem ajudar a desenvolver o conhecimento sobre as palavras.

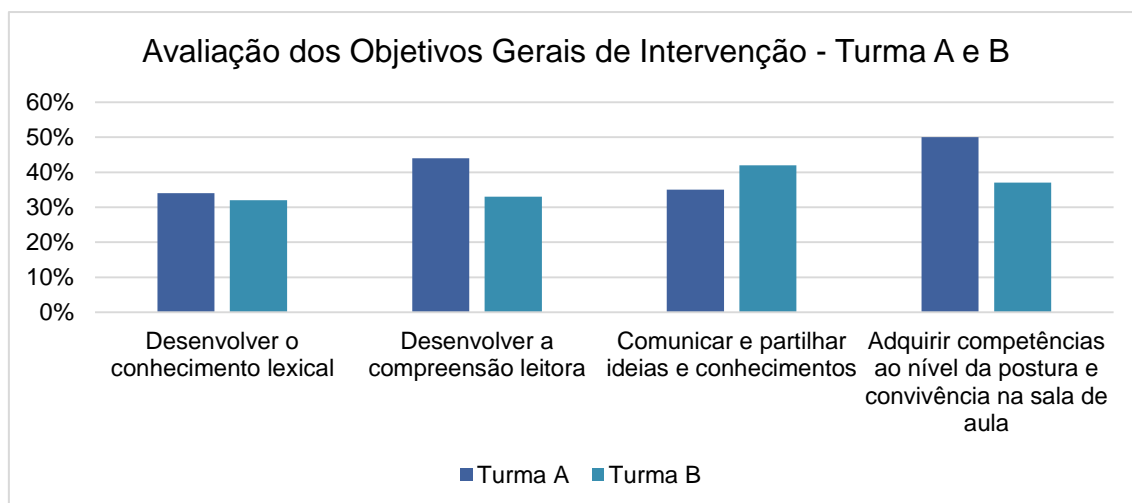


Figura W1. Comparação dos resultados das duas turmas na avaliação dos Objetivos Gerais do PI.

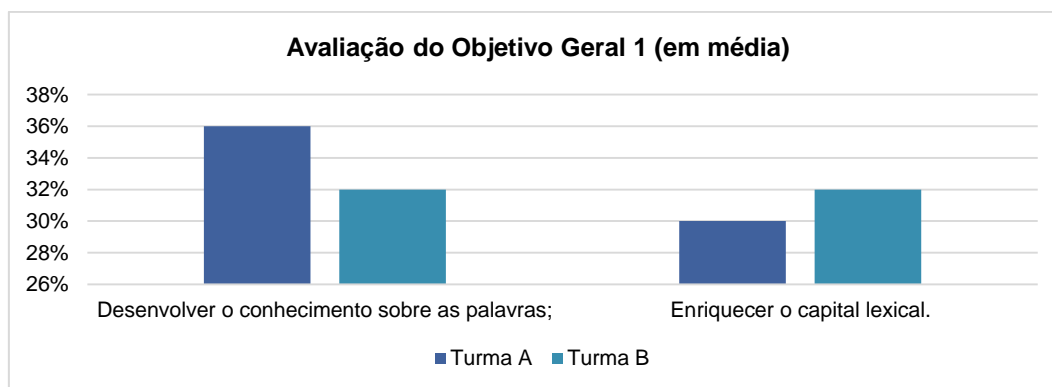


Figura W2. Resultados da avaliação dos objetivos específicos, em cada turma (Objetivo Geral 1)

Por outro lado, no segundo Objetivo – *Desenvolver a compreensão leitora* –, os alunos, principalmente na turma A obtiveram resultados mais positivos. Efetivamente, o desenvolvimento da compreensão leitora foi promovido de forma constante ao longo das sessões nas duas áreas.

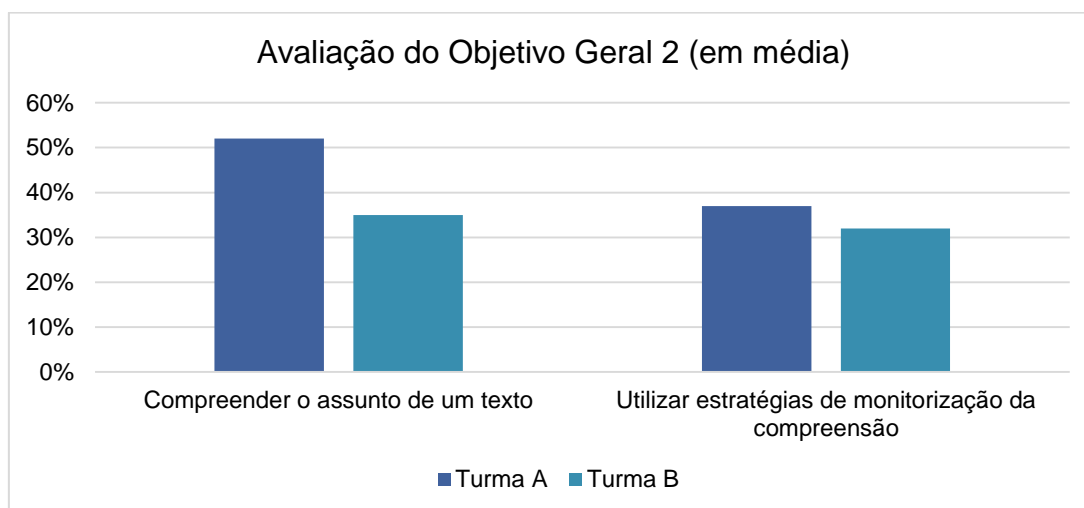


Figura W3. Resultados da avaliação dos objetivos específicos, em cada turma (Objetivo Geral 2)

Tendo em conta que, durante o período de observação, não se assistiu a qualquer atividade explícita de trabalho de competências de comunicação e oralidade, não era de esperar um atingimento total do terceiro objetivo, *Comunicar e partilhar ideias e conhecimentos*. Ainda assim, os resultados variaram entre os 35% e os 45%, sendo que a turma B teve mais sucesso do que a turma A. Contudo, importa considerar que as atividades realizadas neste âmbito foram diferentes para as duas turmas: a turma A teve mais oportunidades de realização de apresentações orais, mas, na turma B, procedemos à escrita coletiva de um texto informativo.

Por fim, no que se refere às competências sociais, assistiu-se a uma evolução acentuada, comparativamente aos dados da avaliação diagnóstica (cf. Figuras W4 e W5). Este progresso amplia-se para a turma B, quer ao nível da participação no trabalho de sala de aula, como na demonstração de respeito pelos colegas e professores. Todavia, existe ainda muito trabalho por desenvolver no âmbito destas competências.

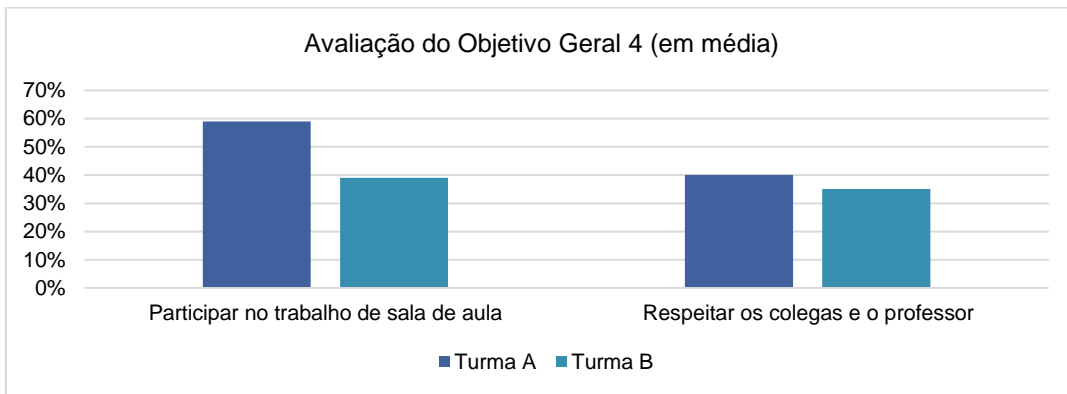


Figura W3. Resultados da avaliação dos objetivos específicos, em cada turma (Objetivo Geral 4)

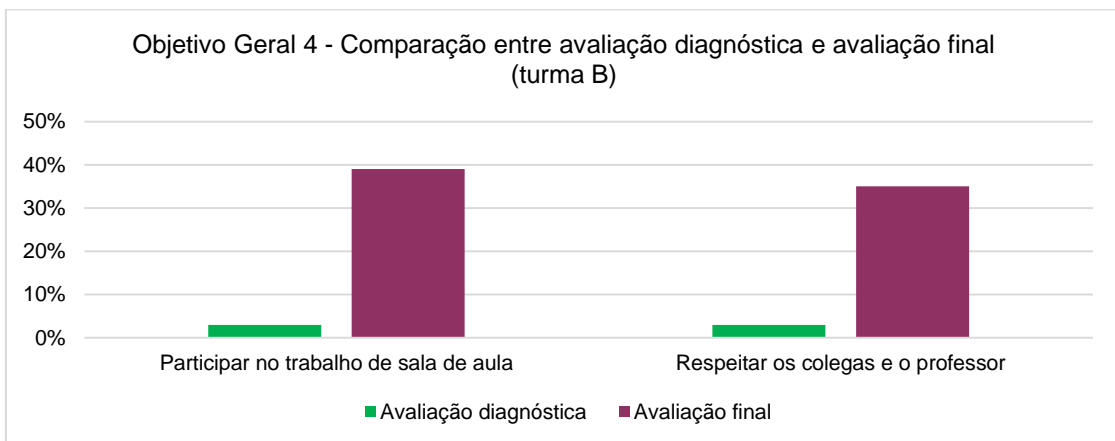


Figura W4. Comparação dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica e na avaliação final, turma B

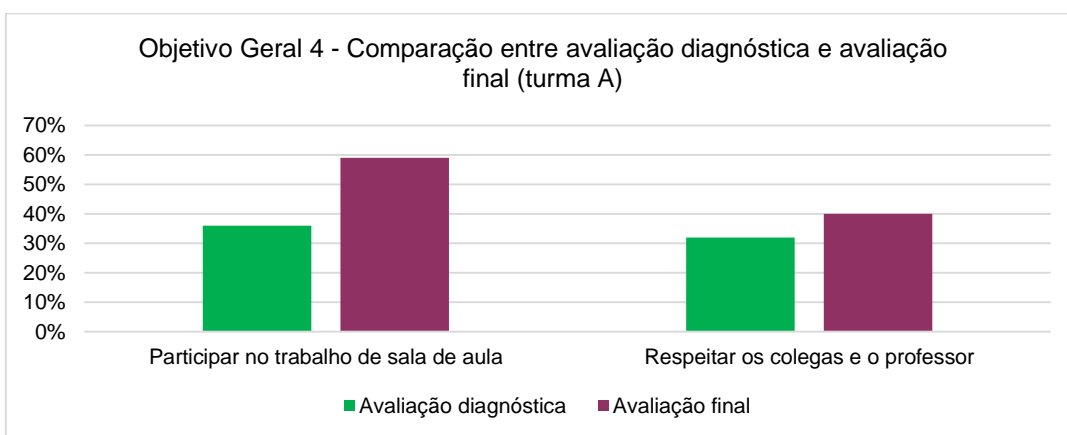


Figura W5. Comparação dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica e na avaliação final, turma A

Anexo X. Avaliação das aprendizagens em Português e HGP – 2.º CEB

O texto que se segue foi adaptado do Dossiê de estágio elaborado ao longo do período de intervenção e apresenta uma avaliação geral do desempenho dos alunos no âmbito das áreas curriculares Português e HGP, comparando-a, sempre que possível, com a avaliação diagnóstica realizada no período de observação.

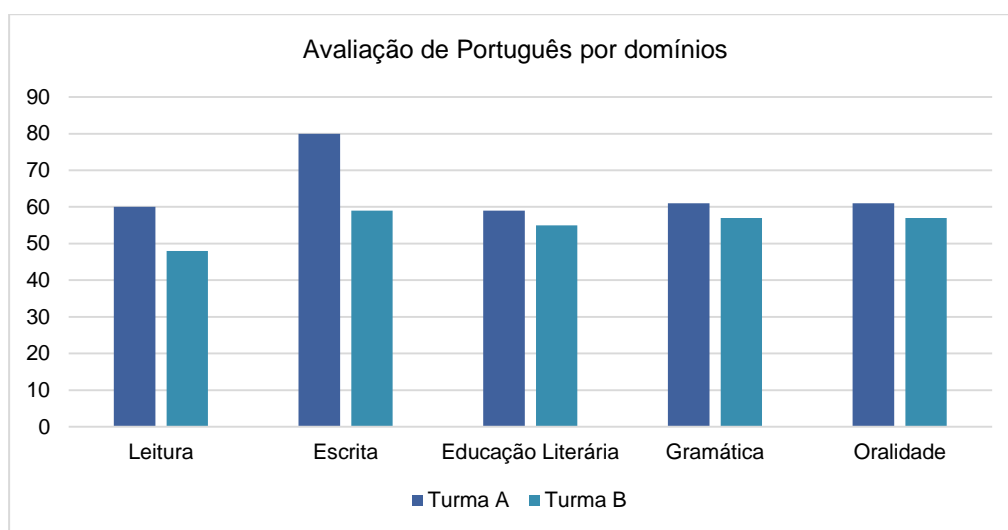


Figura X1. Resultados da avaliação de Português em cada turma, de acordo com os domínios da disciplina

Iniciando pela **turma A**, a Figura X1, que evidencia a taxa de sucesso obtida em média, pelas duas turmas, em cada domínio do Português, mostra que estes alunos se destacaram na **Escrita**. Analisando a grelhas, compreende-se que os resultados neste domínio foram especialmente positivos na escrita de textos poéticos e publicitários, o que, na verdade, podia ser previsto pelo empenho dos alunos na tarefa. Em contrapartida, a escrita do Retrato não foi bem efetivada por todos, dado que muitos demonstraram dificuldade na estrutura do texto. Na **Leitura**, os melhores resultados surgem nos objetivos correspondentes à leitura e compreensão de textos narrativos, um género que é familiar aos alunos desde o início do 1.º CEB. Como fragilidades, salienta-se a mobilização de estratégias para descobrir o significado de palavras desconhecidas em textos. Efetivamente, estes alunos tiveram menos trabalho explícito com o vocabulário dos textos, comparativamente à turma B. A prestação dos alunos na dimensão da **Educação Literária** reflete, precisamente, um maior alcance dos objetivos relacionados com a escrita e menor naqueles que se relacionam com a leitura. Ao nível

da **Gramática**, foram introduzidos e trabalhados vários conteúdos, que parecem ter sido compreendidos pela maioria dos alunos. Os piores resultados revelam-se nos objetivos referentes à função sintática predicativo do sujeito, mas é importante ter em conta que estes foram apenas avaliados oralmente, numa única sessão em que nem todos os alunos tiveram oportunidade de participar. Por fim, no domínio da **Oralidade**, os alunos destacaram-se nos momentos de apresentações de produções aos colegas, o que pode ser justificado, mais uma vez, pela sua motivação para a realização das propostas.

Os resultados da turma B foram muito semelhantes. No âmbito da **Escrita**, destaca-se a sua participação na escrita do texto informativo, mas nem todos terminaram a tarefa da escrita de um texto poético. Na **Leitura**, ficaram ainda por melhorar as fragilidades ao nível do vocabulário e os melhores desempenhos fizeram-se notar nos objetivos referentes ao género textual notícia. Sobre a **Educação Literária**, ficaram por compreender, por parte de alguns alunos, o significado de recursos expressivos, ainda que tenham mostrado perceber a estrutura e características do texto poético. No que se refere à **Gramática**, os resultados foram muito positivos, especialmente em conteúdos como família de palavras. Atribui-se o sucesso à realização de Laboratórios Gramaticais para a maior parte dos conteúdos, mas também, ao facto de alguns destes terem sido abordados em anos de escolaridade anteriores. O domínio da **Oralidade** não foi, na verdade, trabalhado explicitamente, uma vez que, ao contrário do que aconteceu na outra turma, os alunos ou não concluíram as propostas de trabalho ou não se disponibilizaram a apresentá-las aos colegas.

Analisando as Figuras X2 e X3, referentes à comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação final, torna-se clara a existência de uma evolução. No entanto, os dados da avaliação diagnóstica podem não ser significativos ou realmente comparáveis aos da avaliação final. Os primeiros foram recolhidos ao longo de duas semanas de observação, maioritariamente não participante e/ou indireta e em que a maior parte das sessões observadas corresponderam a aulas de revisões ou de realização de fichas de avaliação. Por outro lado, os resultados finais espelham uma avaliação sistemática e mais cuidada.

A avaliação das aprendizagens de HGP assentou em duas dimensões: os conteúdos e objetivos e as competências da História e da Geografia. Mais uma vez, foram elaborados gráficos para a facilitação de criação de relações entre os dados.

No que diz respeito aos conteúdos, a turma A destacou-se na compreensão do domínio filipino em Portugal e nos rumos da expansão quatrocentista, o que, aliás, é

concordante com a sua participação e envolvimento nas sessões. Na turma B, os melhores resultados surgem na compreensão do Império português do século XVI, o que pode ter sido influenciado pelos materiais utilizados nas sessões correspondentes. Em ambas as turmas, o objetivo geral que parece ter sido menos conseguido foi “Conhecer e compreender a consolidação portuguesa” (século XIV) (cf. Figura X4).

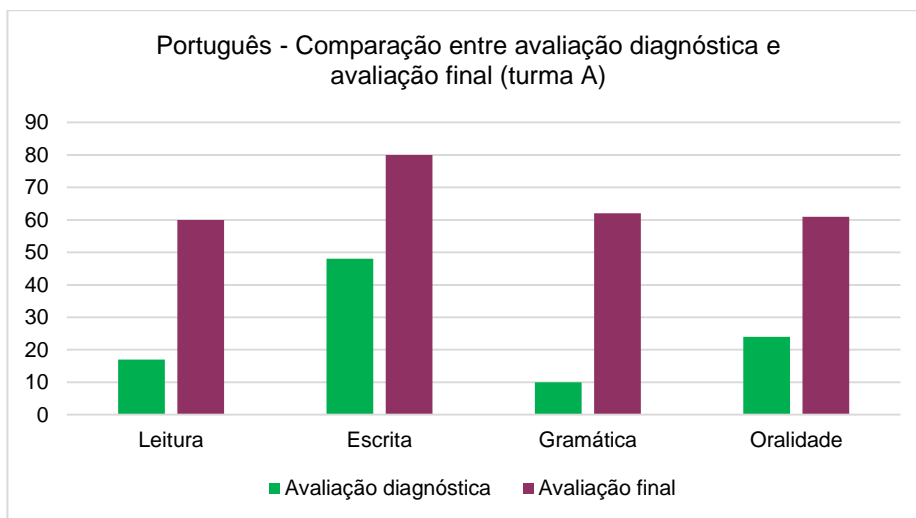


Figura X2. Comparação dos resultados dos alunos na avaliação diagnóstica e na avaliação final, pelos domínios na língua, na turma A.

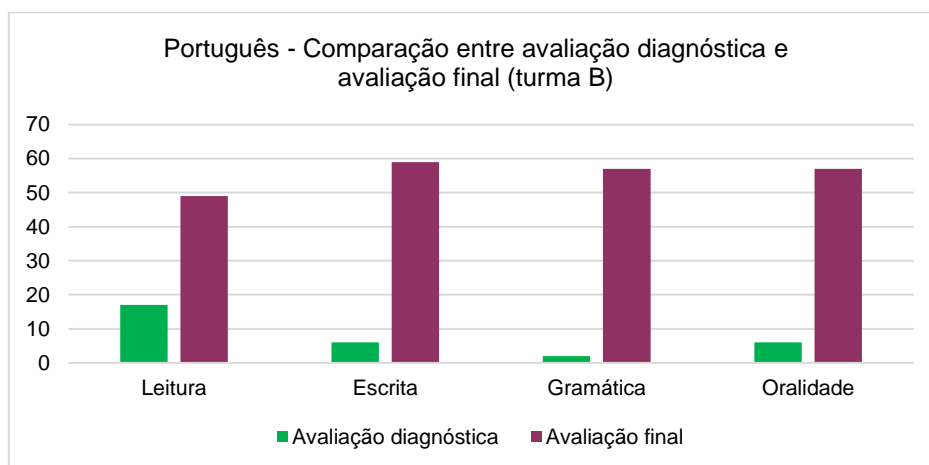


Figura X3. Comparação dos resultados dos alunos na avaliação diagnóstica e na avaliação final, pelos domínios na língua, na turma A.

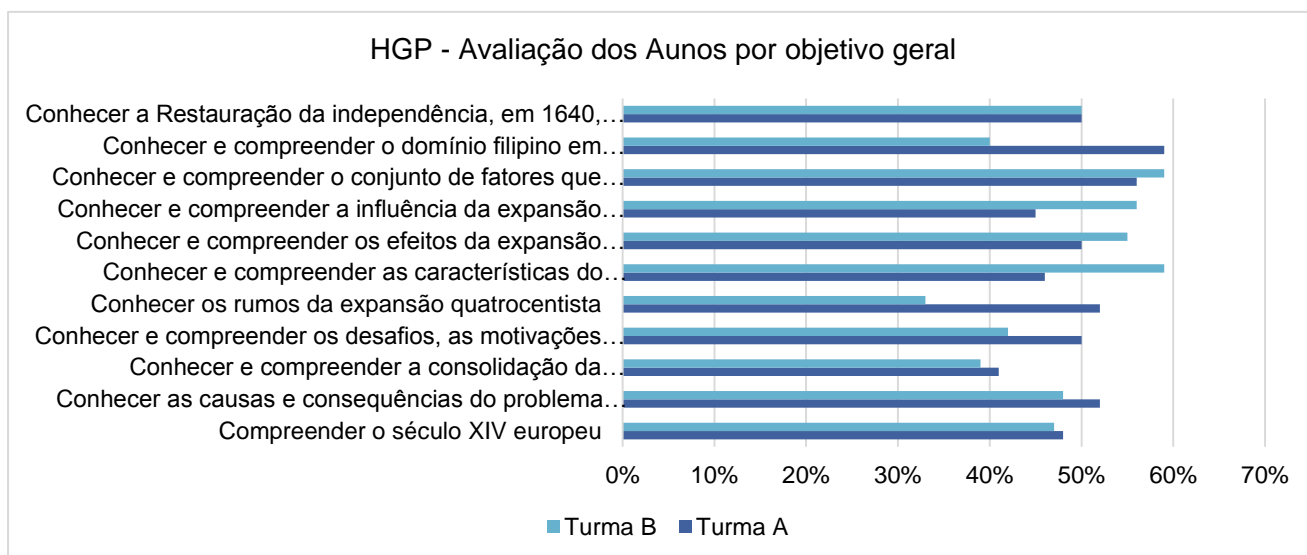


Figura X4. Resultados da avaliação dos Objetivos gerais de HGP, nas turmas A e B

Relativamente às competências, não houve oportunidade de abranger todas as dimensões propostas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), para além de que nem todas as competências consideradas foram trabalhadas nas duas turmas. O gráfico da Figura X5 evidencia que os alunos obtiveram mais sucesso em atividades de mobilização de competências de comunicação em História, o que, aliás, constituía um objetivo geral de intervenção. No entanto, as competências referentes ao dinamismo das relações entre espaços apresentam uma taxa de sucesso bastante mais baixa. Realmente, foram trabalhadas de forma mas explícita e constante as competências da História, comparativamente às da Geografia.

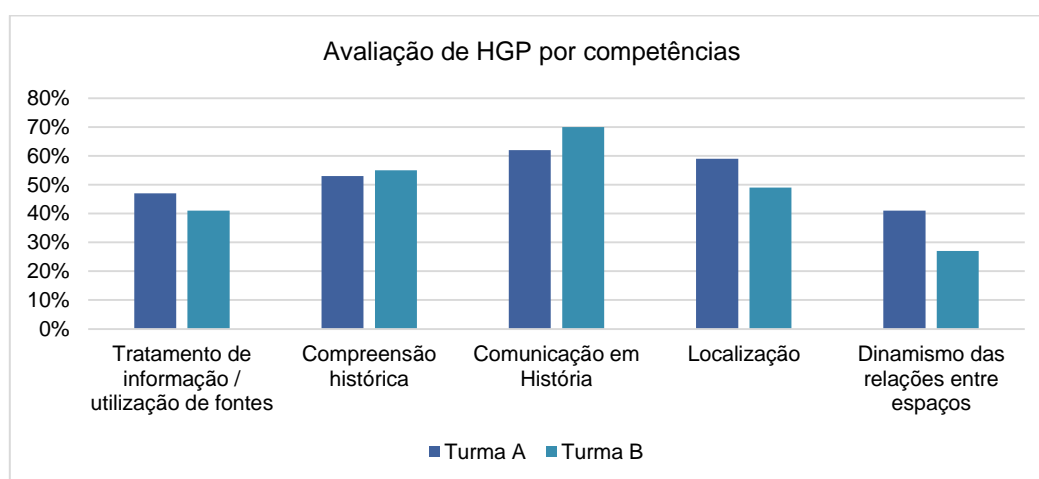


Figura X5. Avaliação de HGP por competências, nas duas turmas

Anexo Y. Teorias e modelos da Autorregulação da aprendizagem

Tabela Y1

Perspetivas, teorias e modelos da autorregulação

Perspetiva / Teoria	Descrição
Modelo operante / comportamental	Os comportamentos autorregulatórios estão intimamente relacionados com o reforço externo. Valoriza-se a relação entre o comportamento dos indivíduos e o contexto em que se encontram.
Perspetiva fenomenológica	As autoperceções adquirem um papel preponderante na aprendizagem e rendimento escolar. Enfatiza-se a autoavaliação como processo que influencia o estabelecimento de objetivos, o planeamento e a autoestima dos alunos. Esta abordagem centra-se no estudante, atribuindo pouca relevância ao meio físico e social.
Modelos da volição	A autorregulação depende do envolvimento do sujeito na tarefa. As intenções volitivas do indivíduo fazem com que continue a realizar a tarefa, independentemente de existirem fatores de distração. O aluno é influenciado principalmente pela suas intenções e expectativas.
Perspetiva cognitiva-construtivista	O aluno regula o seu pensamento cognitivo e o seu comportamento perante uma tarefa. Tal inclui a definição de objetivos, o planeamento de estratégias, o controle volitivo e a autoavaliação.
Teoria do processamento da informação	O armazenamento e a transformação da informação são processos-chave da autorregulação. Enfatiza-se a regulação da memória e a organização eficiente do processamento cognitivo.
Perspetiva sociocognitiva	A autorregulação é uma interação de processos pessoais, comportamentais e ambientais. Consideram-se fatores externos e internos, ao conceber as cognições, motivações e comportamentos influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social. A aquisição de proficiência é um processo estrategicamente controlável.

Fonte:

Veiga Simão & Frison, (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45(2), 2-20

Rajabi, S. (2012). Towards self-regulated learning in school curriculum. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 344-350

Anexo Z. Características do aluno autorregulado

Tabela Z1

Características do aluno autorregulado

Fase	Procedimentos ou estratégias mentais
Antecipação e preparação	Estabelecimento de objetivos e de metas específicas de desempenho; Planificação estratégica; Apresentação de elevadas crenças de autoeficácia e de motivação intrínseca (grau com que o aluno se empenha na tarefa de modo a enfrentar um desafio pessoal, a satisfazer as suas curiosidades pessoais e/ou alcançar a mestria nas tarefas envolvidas).
Execução e controlo	Utilização de estratégias específicas, adequadas às exigências da tarefa; Utilização de autoinstruções; Controlo da atenção; Gestão do tempo e do esforço; Gestão dos recursos e do ambiente de trabalho; Auto-observação, nomeadamente através do recurso ao autorregisto; Autoexperimentação – procura de diferentes formas de resolução de problemas, até encontrar a estratégia adequada.
Autorreflexão e autorreação	Autojulgamento, avaliando o seu desempenho face aos objetivos delineados; Realização de atribuições causais, justificando os aspetos responsáveis pelos pontos fortes e fracos; Autorreação – criação de perceções de satisfação ou insatisfação relativas ao seu desempenho; Estabelecimento de conclusões sobre a necessidade de alterar a abordagem a determinado tipo de tarefa.

Nota. Adaptado de Pinto & Gomes (2013).

Anexo AA. Planeamento e preparação do TEA

	Dimensões	Questões
Antes da implementação	Espaço e materiais	<p>O que devemos ter em conta na organização do espaço?</p> <p>Como arrumar os ficheiros?</p> <p>Que instrumentos de pilotagem são necessários?</p> <p>Como é que cada aluno vai organizar o seu trabalho?</p>
	Instrumentos de pilotagem	<p>Que instrumentos de pilotagem devemos introduzir primeiro?</p> <p>Que momentos do quotidiano da turma devem ser compreendidos no PIT?</p>
	Recursos	<p>Os materiais para a realização das tarefas devem ser progressivamente incorporados?</p> <p>Poderá a inclusão de jogos e trabalhos a pares no início da rotina ser um entrave à manutenção da ordem na sala de aula?</p> <p>Que tarefas devem ser propostas? Como garantir que estas tarefas dão resposta às necessidades de todos os alunos?</p> <p>Que áreas do conhecimento podem ser consideradas?</p>
Durante a implementação	Planeamento	<p>Que estratégias devemos ensinar aos alunos para que estes compreendam a funcionalidade do PIT?</p> <p>Como motivar os alunos para o estabelecimento e alcance de objetivos?</p>
	Execução da rotina	<p>Como prevenir a desordem durante a rotina?</p> <p>Que regras estabelecer? Quem as estabelece?</p> <p>Que sistema implementar para permitir um trabalho colaborativo organizado, entre alunos, entre professores e entre alunos e professores?</p>
	Avaliação	<p>Em que momentos deve ser feita a avaliação do funcionamento da rotina, dos alunos e dos professores?</p> <p>Que estratégias devemos ensinar aos alunos para autorreflexão e autoavaliação?</p> <p>Que critérios avaliar?</p> <p>Como garantir que a avaliação tem impacto no planeamento e execução do plano de trabalho seguinte?</p>

Anexo AB. Notas de campo sobre o TEA

1ª Semana: 21 a 25 de novembro

ORGANIZAÇÃO	
Momentos de T.E.A.	Tempo
21/11/2016: Implementação, planificação individual da semana e início do trabalho em T.E.A.	1h30
23/11/2016: trabalho em T.E.A.	1h00
24/11/2016: trabalho em T.E.A.	1h00
25/11/2016: avaliação da semana	30 minutos
Total	4h00
Total de trabalho em T.E.A. (aproximado)	3h00

DESCRIÇÃO
<p>➤ Implementação</p> <p>A Implementação decorreu conforme a planificação de 21/11/2016. Houve ainda uma breve exploração do nome da rotina, com enfoque para o conceito de “autonomia” que foi explicado a partir das intervenções dos alunos.</p> <p>Durante o preenchimento do Plano Individual de Trabalho (PIT), circulei pela sala para orientar os alunos na escolha das tarefas. Alguns alunos fizeram-no de forma autónoma, o que me leva a concluir que não tiveram dificuldades em ler o PIT. No entanto, ficou claro que nem todos entenderam o conteúdo de algumas propostas de trabalho (como dos ficheiros de ortografia, de gramática, de organização e tratamento de dados e de geometria e medida).</p> <p>As fichas que realizaram foram, na maioria dos casos, propostas por mim. Apenas alguns alunos quiseram escolher as fichas sozinhos.</p> <p>Ainda que tenhamos conversado sobre as regras do T.E.A., não fui exatamente rigorosa com o seu cumprimento durante a primeira sessão. O ambiente parecia algo desorganizado: estavam muitos alunos de pé a escolher ficheiros e livros, outros tantos com dedos no ar e atrás das professoras para colocar dúvidas sobre as fichas de trabalho.</p> <p>Alguns imprevistos que ocorreram durante a manhã obrigaram a encurtar a sessão de T.E.A., pelo que bastantes alunos não iniciaram sequer o seu trabalho. Para além disso, vários alunos estiveram ausentes (ou porque faltaram ou porque frequentam o apoio educativo) e não assistiram à implementação da rotina.</p>
<p>➤ Momentos de trabalho</p> <p>No início de cada momento de trabalho em T.E.A. sugeri aos alunos que relembassem as regras para o bom funcionamento da sessão. Ainda que as denominassem, demonstravam alguma dificuldade em trabalhar sem requerer a ajuda das professoras para explicar ou corrigir as tarefas e em respeitar o número máximo de alunos em pé. Quando não viam as suas dúvidas respondidas, paravam o seu trabalho e brincavam com os colegas. A presença constante de alunos de outras turmas distribuídos pela sala piorava a situação, pois fazia aumentar o ruído.</p> <p>Na última sessão de trabalho em T.E.A., foram incluídas as fichas de Estudo do Meio. No início da sessão, informei a turma de que iria trabalhar com um grupo de alunos sobre um conteúdo específico em que revelavam dificuldades e que não nos deveriam interromper. Pedi que relembassem o que devem fazer quando têm dúvidas: pedir ajuda ao colega do lado ou escrever o nome no quadro e avançar com o trabalho. Apenas alguns alunos respeitaram o pedido. Outros escreveram o nome no quadro para obter ajuda, mas não avançaram com o seu</p>

trabalho.

Nota-se, da parte de alguns alunos, uma forte motivação em trabalhar para cumprir os compromissos que fizeram no plano de trabalho.

➤ **Avaliação**

A avaliação decorreu conforme a planificação de 25/11/2016. Os alunos pareceram relativamente confortáveis em avaliar o seu trabalho e apenas alguns deles tiveram dificuldades em nomear as suas fragilidades.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Problema	Resolução
1. Os alunos têm dificuldade em resolver as propostas com autonomia e não são capazes de avançar quando se deparam com um obstáculo.	1. Implementar um sistema de parcerias , organizado a partir de um registo coletivo.
2. Vários alunos não estão presentes durante os momentos de trabalho em T.E.A., porque faltam ou porque frequentam apoios durante a semana.	2. Dar tutorias a esse grupo de alunos assim que possível, garantindo que compreendem o funcionamento da rotina.
3. Alguns ficheiros são demasiado desafiadores para alguns alunos.	3. Construir ficheiros com um nível de dificuldade mais acessível.

2ª Semana: 28 de novembro a 9 de dezembro

ORGANIZAÇÃO	
Momentos de T.E.A.	Tempo
21/11/2016: planificação individual da semana e trabalho em T.E.A.	1h00
30/11/2016: trabalho em T.E.A.	45 minutos
2/12/2016: trabalho em T.E.A.	30 minutos
7/12/2016: trabalho em T.E.A.	50 minutos
8/12/2016: avaliação da semana	30 minutos
Total	3h35
Total de trabalho em T.E.A. (aproximado)	2h35

DESCRIÇÃO
<p>➤ Inovações</p> <p>1. <u>Grelhas de registo</u> As grelhas de registo de elaboração dos ficheiros das várias áreas foram expostas nas paredes no início da semana, incluindo já os ficheiros seleccionados pelos alunos na semana anterior. No início do trabalho em T.E.A., expliquei para que serviam as novas grelhas que tínhamos na parede e como deveriam utilizá-las. Para alguns alunos, a utilização das grelhas para verificar a realização dos ficheiros foi imediata, mas muitos esqueciam-se de o fazer.</p> <p>2. <u>Mapa de parcerias</u> A construção do mapa de parcerias emergiu da necessidade de organizar o sistema de apoios durante o T.E.A.. Os alunos participaram na sua conceção, referindo que elementos deveriam ser incluídos: i) quem precisa de ajuda; ii) em quê; iii) quem vai ajudar. Durante esta semana, os alunos só o utilizaram quando recomendado pelas professoras.</p> <p>3. <u>Trabalho a pares</u> A introdução de ficheiros de ditado, criou oportunidade para nascer no T.E.A. o trabalho a pares. Alguns alunos pareceram gostar especialmente dos novos ficheiros e outros aventuraram-se na escrita livre a pares. Estes novos ficheiros de ditado revelaram-se também profícuos no apoio aos alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita, tornando-se instrumentos utilizados nas nossas sessões em pequenos grupos (3 ou 4 alunos).</p> <p>➤ Momentos de trabalho O preenchimento do PIT desta semana foi influenciado pelo “comentário do professor”. Os alunos pareceram atribuir significado aos meus comentários e tentar considera-los na planificação do seu trabalho. Contudo, esta foi uma semana conturbada no que diz respeito à autonomia dos alunos, principalmente antes da construção do mapa de parcerias. Os alunos levantavam-se dos lugares para pedir ajuda na concretização das tarefas e, por vezes, não pareciam confortáveis em ajudar ou receber ajuda dos colegas. Foi necessário, também, relembrar as regras e a finalidade do T.E.A. durante a semana.</p>

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Problema	Resolução
1. Os alunos têm dificuldade em trabalhar em parceira;	1. Discutir sobre como devem trabalhar em parceira
2. Alguns alunos querem trabalhar a pares em todos os momentos de trabalho em T.E.A.	2. Incluir uma secção de registo do trabalho a pares no PIT, com um limite de entradas. Conversar com os alunos sobre o trabalho a pares.

ORGANIZAÇÃO	
Momentos de T.E.A.	Tempo
03/01/2017: planificação individual da semana e trabalho em T.E.A.	1h00
04/01/2017: trabalho em T.E.A.	45 minutos
05/01/2017: trabalho em T.E.A.	1h45
6/01/2017: avaliação da semana	30 minutos
Total	4h00
Total de trabalho em T.E.A. (aproximado)	3h30

DESCRIÇÃO
<p>➤ Inovações</p> <p><u>1. Guia das parcerias</u></p> <p>De modo a resolver os problemas em relação às parcerias, introduzi um guia para orientar os alunos durante esses momentos. O guia contém pequenas frases e imagens ilustrativas sobre o que devem fazer quando estão a ajudar ou a receber ajuda de um colega. Antecipadamente, colei um exemplar em cada caderno de T.E.A.. Antes de iniciar o momento de trabalho, expliquei em que consistia o documento e explorámo-lo em conjunto. Para além disso, construí um exemplar grande para afixar na sala e expliquei que era importante expor o nosso guia para que toda a gente que viesse à nossa sala soubesse como trabalhamos em parceria.</p> <p>Durante a semana, parece ter havido menos conflitos durante o trabalho em parceria.</p> <p><u>2. Modificações do PIT</u></p> <p>Antes de iniciar o momento de trabalho, propus aos alunos que olhassem para o PIT e descobrissem alterações relativamente aos anteriores. A primeira coisa apontada foi a existência de tarefas de Expressões, depois a tabela de trabalho a pares e, por fim, a secção para o comentário de um colega.</p> <p><i>Tarefas de Expressões</i></p> <p>A única tarefa de Expressões que ficou predefinida foi a realização de ficheiros de Expressão Plástica. Não teve a adesão esperada, talvez pelo facto de os alunos não terem compreendido exatamente qual o conteúdo das propostas. A meio da semana, passei pelas mesas e perguntei a vários alunos se estavam interessados em realizar uma das fichas, explicando sucintamente o que deveriam fazer em cada uma. Penso que a estratégia foi bem-sucedida.</p> <p><i>Tabela de trabalho a pares</i></p> <p>A existência da tabela acabou por não constituir apenas uma alteração no PIT, mas sim uma adição a toda a rotina. Em todos os momentos de trabalho em T.E.A., houve alunos que se juntaram para trabalhar a pares. Foi interessante verificar que nem todos sentiram necessidade de pedir autorização para o fazer, o que reflete o seu conforto e a sua compreensão da rotina. Todavia, o trabalho a pares resultou em momentos de brincadeira que atrasaram o trabalho de muitos alunos.</p> <p>Quanto ao preenchimento da tabela no PIT, alguns alunos esqueceram-se de o fazer, mas outros preencheram-na autonomamente.</p> <p><i>Comentário do colega</i></p>

Inicialmente, quando expliquei em que consistia esta nova secção do PIT, alguns alunos revelaram-se pouco satisfeitos. Senti, portanto, a necessidade de explicar a importância da heteroavaliação, associando-a aos momentos de apresentações (em que todos são livres de fazer comentários com vista a melhorar o trabalho dos colegas).

No momento de avaliação do PIT, expliquei mais aprofundadamente como deveriam escrever esses comentários. Pedi que vissem o trabalho dos colegas ao longo da semana e que verificassem aspetos positivos e negativos. Referi também que podiam tomar os meus comentários semanais como exemplo e que não se preocupassem se estavam ou não a escrever com erros. Apenas dois alunos pediram a minha ajuda para comentar o trabalho dos colegas. Ainda que alguns comentários sejam pouco reflexivos, penso que o objetivo foi atingido com sucesso. É também de salientar que os alunos que apresentam mais dificuldades na leitura e na escrita e esforçaram para escrever o comentário autonomamente.

➤ **Momentos de Trabalho**

Os momentos de trabalho desta semana foram marcados pela evolução da autonomia dos alunos. Vários alunos tiveram a iniciativa de registar o seu nome no mapa de parcerias e em procurar um ajudante, o que ainda não tinha acontecido nas semanas anteriores. A aluna que tinha como tarefa de sala de aula ajudar os colegas foi também autónoma na leitura do mapa e em ajudar os colegas que necessitavam. Tive, aliás, que lhe pedir em vários momentos que se concentrasse no seu trabalho e de a lembrar que devia conciliar o plano que tinha para cumprir com a sua tarefa.

Assim, tive oportunidade de trabalhar em tutoria várias vezes durante a semana. Não só auxiliei vários alunos a concluir e/ou a corrigir trabalhos de semanas anteriores, como consegui fazer propostas de trabalho individualizadas a dois alunos, no âmbito da leitura.

Contudo, alguns alunos trabalharam muito pouco durante a semana. Tal pode ser justificado, por um lado, pelo crescimento do trabalho a pares. Também há que ter em conta que foi a primeira semana de aulas do 2.º período.

➤ **Avaliação**

O momento de avaliação esta semana foi menos orientado do que nas anteriores. Li, como sempre, os critérios de avaliação do trabalho em voz alta, para orientar os alunos que não sabem ler. No entanto, propus aos alunos que se sentissem capazes que realizassem a avaliação sozinhos. Em consequência, alguns alunos deixaram secções da avaliação por preencher.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Problema	Resolução
1. Poucos alunos realizaram tarefas de todas as áreas . Com a introdução de mais uma área, tornou-se mais difícil cumprir esse pressuposto.	1. Propor aos alunos que só realizem mais do que uma tarefa da mesma disciplina quando tiverem realizado uma tarefa de cada área.
2. Alguns alunos não concluíram sequer uma tarefa durante a semana.	2. Procurar verificar se o facto de terem trabalhado pouco se dever a alguma dúvida que surgiu na realização da tarefa. Se for o caso, esclarecer dúvidas e lembrar que devem registar o seu nome no mapa de parcerias e proceder com o seu trabalho caso aconteça novamente. 2. Fazer propostas de trabalho adequadas e propor que as realizem antes de escolherem o seu trabalho.
3. Alguns alunos aproveitam o momento de trabalho a pares para brincar com os colegas.	3. Falar sobre o problema com a turma.

4ª Semana: 9 a 13 de janeiro

ORGANIZAÇÃO

Momentos de T.E.A.	Tempo
9/01/2017: planificação individual da semana e trabalho em T.E.A.	1h45
10/01/2017: trabalho em T.E.A.	1h00 minutos
11/01/2017: trabalho em T.E.A.	45 minutos
12/01/2017: trabalho em T.E.A.	1h00 minutos
13/01/2017: avaliação da semana	30 minutos
Total	5h00
Total de trabalho em T.E.A. (aproximado)	4h00

DESCRIÇÃO

O trabalho em T.E.A. nesta última semana decorreu de forma ordenada. Notou-se um grande investimento por parte dos alunos para cumprir os seus compromissos do PIT, pois pareciam focados no seu trabalho. Não foi necessário interromper a rotina para lembrar as regras, como aconteceu algumas vezes nas semanas anteriores.

O desempenho dos alunos ao nível da autonomia continuou a crescer. Estavam completamente envolvidos no seu trabalho, individual ou a pares, e raramente pediram a minha ajuda sem estarem inscritos no mapa das parcerias. Este registo foi utilizado espontaneamente por vários alunos. Consequentemente, consegui organizar-me adequadamente para, à semelhança da semana anterior, criar um sistema justo de apoios.


A única inovação desta semana foi a caixa da mímica. Este recurso aparentemente simples, composto apenas por uma caixa com papéis, sendo que em cada papel estava escrito um verbo, revelou-se bastante versátil no trabalho em T.E.A.. Foi utilizado para uma atividade de introdução aos verbos e os próprios alunos tiveram a iniciativa de propor o seu emprego em tarefas da rotina. Concordámos que, de forma organizada e com limite predefinido de tempo e de jogadores, poderiam jogar à mímica durante o T.E.A., tendo que, para isso, registar a atividade na secção de expressões (Teatro) do seu PIT. Os alunos acabaram, também, por utilizar a caixa para a escrita criativa.

Penso que a adição da caixa da mímica ao conjunto de materiais foi um fator de motivação para os alunos, para além de constituir uma forma prática e significativa de trabalhar competências de dramatização e movimento na área do Teatro.

No momento da avaliação, os alunos mostraram-se relutantes, por considerarem que não fazia sentido avaliarem o trabalho e fazerem propostas de melhoria, se esta era a última semana de T.E.A.. Este argumento fazia algum sentido. Fiquei satisfeita por compreender que os alunos atribuíam significado à avaliação e que reconheciam a sua principal finalidade: melhorar o seu trabalho futuro. Conversei com eles, para que compreendessem que era necessário fazer um balanço do trabalho realizado. A professora cooperante também interveio, explicando aos alunos que planeava manter esta forma de trabalho, se os alunos assim o desejassem.

Anexo AC. Planificação 21/11/2016 – Implementação do TEA

Objetivos gerais: 1. Adquirir competências ao nível da responsabilidade e da convivência na sala de aula; 2. Desenvolver a leitura e a produção escrita; 3. Desenvolver noções de tempo; 4. Trabalhar em grupo

Objetivos específicos	Estratégias e Atividades		Materiais	Indicadores de Avaliação
1.1. Respeitar as regras de interação discursiva; 1.2. Respeitar as regras de sala de aula; 2.1. Escrever e transcrever textos; 2.2. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita 3. Adquirir hábitos de planeamento.	Plano do dia - Escrever a data e o plano do dia no quadro; - Questionar os alunos acerca do significado da palavra <i>plano</i> . Explicar no que consiste a nova rotina; - Pedir a um aluno que leia o plano em voz alta. Discutir o que vão fazer durante o dia; - Pedir aos alunos para registar a data e o plano do dia no caderno de português.	10'	- Cadernos de português; - Material de escrita.	1.1. / 1.2. Participa na sua vez; 2.1./2.2./3. Escreve o plano do dia no caderno;
1.1. Respeitar as regras de interação discursiva; 1.2. Respeitar as regras de sala de aula; 1.3. Realizar tarefas de sala de aula	Distribuição das tarefas - Avaliar sucintamente e em grande grupo o cumprimento das tarefas na semana passada; - Pedir aos alunos que se proponham para a realização de uma nova tarefa semanal.	10'	- Mapa de tarefas.	1.1. / 1.2. Participa na sua vez 1.2. Propõe-se a realizar uma tarefa de sala de aula; 1.3. Realiza a sua tarefa de sala de aula de acordo com os critérios definidos.
1.1. Respeitar regras de interação discursiva; 1.2. Respeitar as regras de sala de aula; 1.3. Trabalhar autonomamente; 1.4. Ser responsável pelo seu trabalho; 3. Adquirir hábitos de planeamento;	Implementação do T.E.A. - Pedir a todos os alunos que parem de escrever e que tomem atenção. Informar os alunos de que quem não teve tempo de passar o plano irá ter oportunidade para o fazer mais tarde; - Explicar a pertinência da introdução da nova rotina: dado que todos têm os seus próprios interesses e dificuldades, é importante que tenham oportunidade de escolher o que vão trabalhar durante a semana. Para merecer essa oportunidade, devem ser responsáveis pelo seu trabalho;	85'	- Cadernos de T.E.A.; - Ficheiros; - Cola; - Material de escrita.	1.1. /1.2.1. Participa na sua vez; 3.1. Identifica o número de trabalhos a realizar durante a semana; 3.2. Regista os trabalhos a realizar durante a semana; 3.3. Regista a sua tarefa. 1.2. 1. Coloca o dedo no ar quando precisa de ajuda;

	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar que terão um caderno próprio em que vão trabalhar durante todos os momentos de estudo autónomo. Pedir aos distribuidores que deem um caderno a cada colega; - Pedir aos alunos que abram o caderno e observem o plano que está colado na primeira página. Perguntar-lhes o que acham que é e para que serve; - Explicar que o plano serve para que eles possam programar as atividades que vão fazer durante o tempo de estudo autónomo. Pedir a um aluno que leia as atividades de cada área, discutir com os alunos o que devem fazer em cada tipo de atividade e mostrar um ficheiro. Informar de que ainda não existem ficheiros de Estudo do Meio nem ditados disponíveis, mas que irão estar em breve; - Explicar que, no final da semana, vão autoavaliar o seu trabalho e receber, também, um comentário da professora; - Propor aos alunos que cada um se comprometa a realizar 5 trabalhos durante a semana. Registrar no PIT; - Sugerir aos alunos que registem a sua tarefa no PIT. - Propor aos alunos que pensem um pouco sobre as suas dificuldades e que marquem no plano uma atividade correspondente. Frisar de que vão ter apoio para a realização dessas tarefas; - Propor que marquem no plano uma atividade de que gostem mais; - Pedir que marquem mais três atividades, tendo em conta que têm que ter atividades das duas disciplinas (Português e Matemática); - Explicar como devem proceder durante o T.E.A.: dirigir-se aos ficheiros, escolher uma ficha de acordo com o seu plano, retirar uma cópia, sentar-se no lugar e colá-la no caderno. Quando acabam uma tarefa, procedem para outra. 			<p>1.2.2. Mantém o silêncio;</p> <p>1.2.3. Não desconcentra os colegas.</p> <p>1.3. Realiza as tarefas autonomamente;</p> <p>1.4.1. Conclui as tarefas;</p> <p>1.4.2. Mantém o caderno limpo e organizado;</p> <p>1.4.3. Tem cuidado com a caligrafia</p>
--	--	--	--	---

	<p>Não devem estar mais do que dois alunos de pé ao mesmo tempo e devem manter o silêncio. Devem colocar o dedo no ar ou falar com o colega do lado quando precisam de ajuda, mas não se podem levantar para falar com as professoras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar de que vão ter ajuda para escolher os ficheiros mais adequados, uns de cada vez; - Pedir aos alunos que ainda não terminaram o plano para o fazerem, em silêncio; - Auxiliar 5 alunos de cada vez na escolha dos ficheiros. Perguntar a cada um se tem cola e emprestar se necessário; - Circular pela sala e auxiliar, sempre que necessário, os alunos na interpretação dos enunciados e realização dos exercícios. 			
	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos que parem o seu trabalho e arrumem os cadernos de T.E.A. - Pedir aos alunos que arrumem tudo dentro das mochilas e deixem apenas a caixa do material em cima da mesa; - Solicitar aos responsáveis que distribuam o lanche pelos colegas; - Informar que deverão sair ao toque da campainha. 	15'		
	<p>Trabalho em grupos sobre os conteúdos de Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar os alunos de que irão fazer trabalho em grupos, mas que todos os grupos vão ter uma tarefa diferente; - Explicar que cada grupo vai ter um guião com instruções, um envelope com materiais e uma folha branca de tamanho A3. Explicar que devem ler as instruções atentamente e segui-las. O objetivo será criar um cartaz sobre os conteúdos de Estudo do Meio que têm vindo a estudar. Irão apresentar o cartaz aos colegas e expô-lo na sala, pelo que devem ter muito cuidado na sua 	105'	<ul style="list-style-type: none"> - Guiões de trabalho; - Envelopes com materiais; - Folha de papel 	

	<p>organização e apresentação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever as regras para o bom funcionamento da atividade; - Informar de que todas as professoras vão circular pela sala para orientar o trabalho; - Distribuir os materiais pelos diferentes grupos; - Circular pela sala, dar orientações e auxiliar os alunos sempre que necessário; - Propor aos alunos que apresentem o seu trabalho aos colegas. 		<p>cavalinho A3;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos responsáveis que distribuam o lanche pelos colegas; - Informar que deverão sair ao toque da campainha. 	15'		
	<p>Hora do conto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informar os alunos de que irão ouvir a leitura de uma história; - Mostrar a capa e ler o título do livro. Perguntar se alguém conhece a história e do que acham que se trata; - Ler a história e mostrar as ilustrações. Propor aos alunos que realizem antecipações, quando possível; - Propor aos alunos que deem a sua opinião sobre a história lida. 	40'	<ul style="list-style-type: none"> - Livro: <i>o cão e o gato</i>, de José Jorge Letria 	
<p>1.5. Partilhar opinião sobre as atividades realizadas e os conteúdos abordados;</p> <p>1.1. Respeitar as regras de interação discursiva;</p> <p>1.2. Respeitar as regras de sala de aula.</p>	<p>Balanco do dia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos que façam comentários sobre o dia – sobre as atividades propostas. 	20'		<p>1.5. Partilha ideias e opiniões sobre o dia;</p> <p>1.1./ 1.2. Participa na sua vez</p>
Detalhes da avaliação:				

Intervenientes: i) Professor e alunos; ii) Professor

Momentos: i) Balanço do dia; ii) Durante todas as atividades

Produtos: PIT, cadernos de T.E.A., cartazes produzidos pelos alunos.

Instrumentos: Grelha de observação e de análise da ficha de trabalho.

Anexo AD. Versões dos PIT

Primeira versão do PIT:

Plano Individual de Trabalho n.º


Nome: _____ **Semana de** ___/___/___ a ___/___/___

O que posso fazer		Plano de tarefas			Total	Esta semana penso fazer ____ trabalhos
Português	Escrita Livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A minha tarefa da semana é _____
	Ficha de Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de ortografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Como avalio o meu trabalho?
	Ficha de gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de ditado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Matemática	Fichas de Números e Operações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Que posso melhorar na próxima semana?
	Ficha de Geometria e Medida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de OTD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ficha de Problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
EM	Ficha de Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outros	Acabar trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Melhorar trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Apoio com a professora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Avaliação do plano		Avaliação da professora 				
Preenchi bem o plano	<input type="checkbox"/>					
Não deixei trabalhos incompletos	<input type="checkbox"/>					
Organizei bem o caderno	<input type="checkbox"/>					
Cumpri o plano	<input type="checkbox"/>					
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>					
Não incomodei os colegas	<input type="checkbox"/>					
Cumpri a tarefa	<input type="checkbox"/>					

Segunda versão do PIT:

Plano Individual de Trabalho n.º

Nome: _____ Semana de ___/___/___ a ___/___/___

O que posso fazer		Plano de tarefas			Total	Esta semana penso fazer ____ trabalhos
Português	Escrita Livre					A minha tarefa da semana é _____
	Ficha de Escrita					
	Ficha de ortografia					Como avalio o meu trabalho?
	Ficha de gramática					
	Leitura					
	Ficha de leitura					
	Ficha de ditado					
Matemática	Fichas de Números e Operações					Que posso melhorar na próxima semana?
	Ficha de Geometria e Medida					
	Ficha de OTD					
	Ficha de Problemas					
E.M.	Ficha de Estudo do Melo					Trabalho a pares  Com quem? O quê?
Expr.	Ficha de Expressão Plástica					
Outros	Acabar trabalhos					
	Melhorar trabalhos					
	Apoio com a professora					

Avaliação do plano	
Preenchi bem o plano	<input type="checkbox"/>
Não deixei trabalhos incompletos	<input type="checkbox"/>
Organizei bem o caderno	<input type="checkbox"/>
Cumpri o plano	<input type="checkbox"/>
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>
Não incomodei os colegas	<input type="checkbox"/>
Cumpri a tarefa	<input type="checkbox"/>

Comentário do colega

Comentário da professora

Anexo AE. Registo fotográfico – Implementação do TEA



Figura AE1. Cartaz com as regras do TEA. Durante o T.E.A. 1 – Devemos trabalhar e silêncio; 2 – Pedimos ajuda ao colega do lado quando precisamos; 3 – Não podemos incomodar os colegas ou as professoras quando estão a trabalhar; 4 – Só podem estar dois alunos de pé de cada vez; 5 – Devemos trabalhar em todas as áreas; 6 – Podemos fazer o que gostamos mais, mas também devemos trabalhar nas nossas dificuldades; 7 – Temos de ser rápidos a escolher os ficheiros.

Piano Individual de Trabalho n.º 1

Nome: [redacted] Semana de 21/11/2016 a 25/11/2016

O que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Esta semana penso fazer
Português			5
Escrita Livre			
Ficha de Escrita	X	1	
Ficha de ortografia	X	1	
Ficha de gramática			
Leitura	X	2	
Ficha de leitura	X		
Ficha de ditado			
Matemática			
Fichas de Números e Operações	X	1	
Ficha de Geometria e Medida			
Ficha de OTD			
Ficha de Problemas			
EM			
Ficha de Estudo do Meio	X		
Outros			
Acabar trabalhos			
Melhorar trabalhos			
Apoio com a professora			

A minha tarefa da semana é *cheque do mês*

Como avalio o meu trabalho? *com dificuldades*

Que posso melhorar na próxima semana? *Em português*

Avaliação do plano	Avaliação da professora
Preenchi bem o plano	[redacted]
Não deixei trabalhos incompletos	
Organizei bem o caderno	
Cumprir o plano	
Trabalhei nas minhas dificuldades	
Não incomodei os colegas	
Cumprir a tarefa	

Parabéns por ter cumprido o teu plano! Este de te ser empenhado, mas deve esforçar-te para estares mais concentrada!

Ynés

Piano Individual de Trabalho n.º 1

Nome: [redacted] Semana de 21/11/2016 a 25/11/2016

O que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Esta semana penso fazer
Português			5
Escrita Livre			
Ficha de Escrita			
Ficha de ortografia			
Ficha de gramática			
Leitura	X		
Ficha de leitura	X		
Ficha de ditado			
Matemática			
Fichas de Números e Operações	X		
Ficha de Geometria e Medida			
Ficha de OTD			
Ficha de Problemas	X		
EM			
Ficha de Estudo do Meio			
Outros			
Acabar trabalhos			
Melhorar trabalhos			
Apoio com a professora			

A minha tarefa da semana é *matemática*

Como avalio o meu trabalho? *trabalhei bem*

Que posso melhorar na próxima semana? *leitura*

Avaliação do plano	Avaliação da professora
Preenchi bem o plano	[redacted]
Não deixei trabalhos incompletos	
Organizei bem o caderno	
Cumprir o plano	
Trabalhei nas minhas dificuldades	
Não incomodei os colegas	
Cumprir a tarefa	

Fizeste um bom trabalho esta semana. Parabéns! Vou ajudar-te com a ficha de gramática!

Ynés

Figuras AE2 e AE3. Dois PIT preenchidos e avaliados por duas alunas, referentes à primeira semana de TEA.



Figura AE4. Móvel com os materiais do TEA.

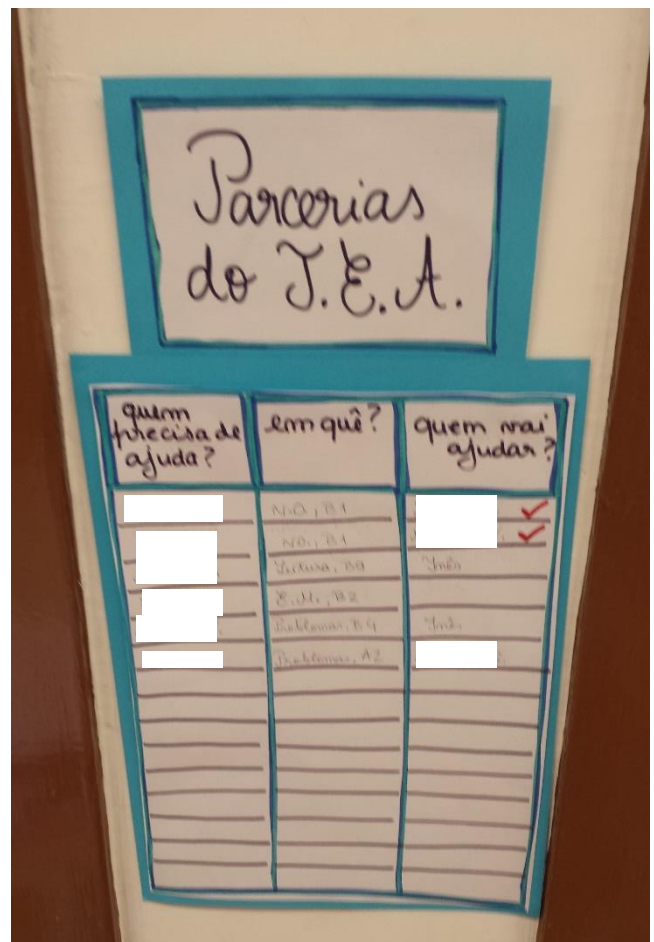


Figura AE5. Mapa de parcerias do TEA.



Figura AE6. Registo de verificação dos ficheiros de Português (à direita do móvel).

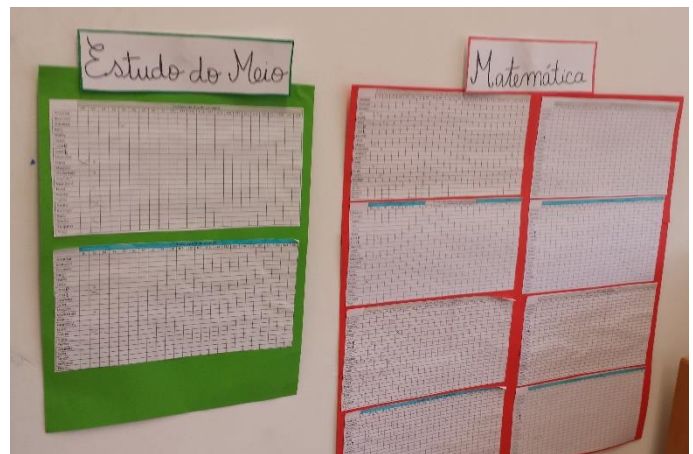


Figura AE7. Registo de verificação dos ficheiros de matemática e de Estudo do Meio (à esquerda do móvel)



Figura AE8. Dados de histórias, construídos pelos alunos.



Figura AE9. Organização dos dados de histórias

A FILHA DO MOEIRO

Espeelho menina Circo

Era uma vez uma menina que gostava de se olhar no espelho que se arrumava para ir ao circo ela gostou muito ela disse tem tudo todo mundo surtiu'auah!

Escrita livre

Figura AE10 e AE11. Exemplos de textos produzidos em TEA pelos alunos, a partir dos dados de histórias.

o príncipe e a princesa
 O um reino muito longe havia
 uma princesa num castelo muito grande e a princesa foi à sala das jóias e pegou um lindo troféu de ouro. O pai dela que era o rei e disse - lhe - filha que estás a fazer disse o rei estou a ver um bonito troféu de ouro mas não podes mas porque pai eu já sou uma princesa mas quando fores rainha já poderás tocar muitas vezes no troféu de ouro







Guia das parcerias	
Quando recebo ajuda...	Quando estou a ajudar...
 Dou o meu melhor a realizar os exercícios.	Não dou as respostas.
 Leio as enunciadas e tento compreender com a ajuda do colega.	Ajudo-o a ler e a compreender o que leu.
 Ouço com atenção o que o colega me explica.	Ouço as dificuldades do meu colega.
 Procuro erros com a sua ajuda.	Ajudo-o a encontrar os seus erros.
 Coloco questões sobre o que não compreendi.	Verifico se compreendeu.
 Agradeço a sua ajuda.	Encorajo-o e elogio o seu trabalho.

Figura AE15. Exemplo do Guia das Parcerias, colado nos cadernos dos alunos.

Anexo AF. Evolução do TEA

	Instrumentos de pilotagem	Materiais e recursos	Rotina
1ª Semana	- Plano Individual de Trabalho (PIT).	- Cadernos de T.E.A.; - Livros; - Ficheiros de Português (leitura, escrita, gramática, ortografia; de nível A e de nível B); - Ficheiros de Matemática (números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados, problemas; de nível B) Ficheiros de Estudo do Meio (de nível A e de nível B).	- Planeamento orientado; - Regras do T.E.A.; - Autoavaliação.
2ª Semana	- Grelhas de registo dos ficheiros; - Mapa de parcerias.	- Ficheiros de português (ditado a pares); - Ficheiros de Matemática (de nível A); - Dados de histórias; - Etiquetagem dos materiais do T.E.A.	- Heteroavaliação (comentário da professora).
3ª Semana	- 2ª versão do PIT; - Guia das parcerias.	- Ficheiros de Expressões (expressão plástica; de nível A e de nível B).	- Heteroavaliação (comentário do colega).
4ª Semana		- Caixa da mímica.	
Não implementado	- Listas de verificação.	- Ficheiros de Expressões (teatro, música; de nível A e de nível B).	- Heteroavaliação em conselho

Anexo AG. Exemplos de ficheiros

Os ficheiros de leitura n.º A23 e B11 surgiram a partir do interesse dos alunos na história *O cão e o gato* de António Torrado, abordada na hora do conto.

Ficheiro de leitura n.º A23

1. Ordena as imagens de 1 a 6 de acordo com os acontecimentos da história *O cão e o gato*.













2. Associa as frases às imagens, numerando-as de 1 a 6.

	Abrigaram-se da chuva numa caverna
	O cão e o gato ficaram sem casa.
	A velhota queria que o cão e o gato fossem amiguinhos.
	A menina encontrou o cão e o gato.
	Os dois amigos ficaram inseparáveis.
	O génio das cavernas transformou o gato em cão e o cão em gato

3. Copia as frases para o teu caderno pela ordem correta.

Ficheiro de leitura – n.º B11

Para fazer esta ficha, precisas do livro *O cão e o gato*.

1. Preenche a tabela abaixo de acordo com as informações do livro.

Título	
Autor	
Ilustrador	
Editora	
Ano	

2. Numera as frases de 1 a 8 de acordo com a ordem dos acontecimentos do texto.

	Como estava a chover, o cão e o gato acolheram-se numa gruta.
	A velhota morreu e os dois animais ficaram sem casa.
	O cão e o gato ficaram amigos.
	O seu desejo realizou-se.
	O cão e o gato vivam num casebre com uma velhota.
	Transformaram-se um no outro.
	O cão e o gato pediram um dono, comida e calor ao Génio das Cavernas
	Encontraram o Génio das Cavernas, numa clareira iluminada.

3. Lê as perguntas e responde no teu caderno.

- 3.1. Porque é que o cão e o gato ficaram amigos?
- 3.2. Achas que alguma vez o cão vai voltar a ser cão e o gato vai voltar a ser gato? Justifica.
- 3.3. Observa as folhas de rosto, do início e do fim do livro. Quais são as principais diferenças? Porque existem essas diferenças?

O fichero de leitura n.º B12 integrou o TEA após a realização da sequência didática sobre a receita. O fichero de OTD n.º B7, e outros semelhantes, surgiu como resposta às dificuldades dos alunos no estudo do Diagrama de Venn.

Ficheiro de leitura n.º B12

1. Lê a receita e completa-a com as palavras do quadro.

Tarte de iogurte

_____ as formas com a massa quebrada.

_____ o fundo das tartes com um garfo para a massa não queimar.

_____ os ovos com o açúcar, o iogurte e a raspa de limão e _____ o preparado pelas formas, _____ por cima as amêndoas laminadas, _____ com as sobras de massa e _____ ao forno até _____ douradinho.

forrar	picar	primeiro	depois
ficar	levar	por fim	bater
rapidamente	dividir	enfeitar	pôr

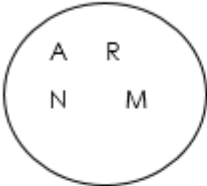
2. De que é esta receita?

3. Escreve a lista de ingredientes desta receita no teu caderno. Acrescenta as quantidades que achares mais adequadas.

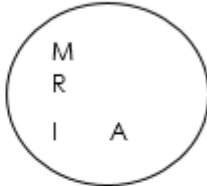
Ficheiro de OTD n.º B7

1. Observa o conjuntos abaixo.

Conjunto A: letras do nome **Anamar**



Conjunto B: letras do nome **Maria**



2. **No teu caderno**, desenha um Diagrama de Venn em que representes a interseção dos dois conjuntos.

3. Indica:

#A = _____

#B = _____

#A ∩ B = _____

A ∪ B = _____

Outros ficheiros:

Ficheiro de leitura - Texto D

1. Lê o texto que se segue.

Porque é que os animais não conduzem?

Certo dia estava em casa doente e vi o meu gato a brincar com um carrinho de linhas. Foi então que me perguntei... Porque é que os animais não conduzem?

Já sei! A tartaruga não conduz... porque é lenta e entope as autoestradas! E a chita... porque anda em excesso de velocidade! O pirlampo não conduz... porque não tem colete refletor! E a preguiça... porque adormece ao volante! A girafa não conduz... porque é demasiado alta. E o papagaio... porque passa a vida ao telemóvel. O polvo não conduz... porque faz oito coisas ao mesmo tempo e distrai-se. E o elefante... porque é pesado e anda de trombas. O rato não conduz... porque come queijo e esquece-se das regras! E o dinossauro, por que não conduz? Essa é fácil! Porque já não existe!

Adaptado de Porque é que os animais não conduzem, de Pedro Seromenho

Ficheiro de leitura n.ºB3 - Texto D

1. Responde às seguintes questões sobre o texto D que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

2. Completa as frases, de acordo com o sentido do texto.

O pirlampo não conduz, porque _____

O papagaio não conduz, porque _____

O rato não conduz, porque _____

3. De todos os animais enunciados no texto qual já se encontra extinto?

4. Dos animais mencionados no texto indica qual é:

- o demasiado alto _____

- o preguiçoso _____

- o distraído _____

- o lento _____

- o esquecido _____

- o pesado e trombudo _____

5. Escolhe um animal diferente dos mencionados no texto e cria tu uma explicação engraçada para o facto de não conduzir.

Ficheiro de leitura n.ºA5

1. Lê as frases seguintes.

É a Eva. É o Ivo.
 É a menina Eva. É o menino Ivo.
 A menina é a Eva. O menino é o Ivo.
 É a menina Eva e o menino Ivo.

2. Lê as frases. Liga-as às imagens correspondentes.

É a avó. •   • É a Eva.
 É o avô. •   • É o Ivo.

3. Lê o texto.

A avó, o avô, a Eva e o Ivo

É a avó.
 É o avô.
 É o avô e a avó.
 A avó vê a Eva e o Ivo.
 É o Ivo, é a Eva, é a avó e é o avô.

3.1 Rodeia a letra o de acordo com o seguinte código:

- Som "u" – azul
- Som "o" – verde
- Som "ô" – amarelo


Ficheiro de leitura n.ºA6

1. Lê o texto. Rodeia todas as vogais.

O navio
 É o navio.
 É o navio Viana.
 O navio Viana é novo.
 O avô vive no navio Viana.



2. Completa o quadro silábico. Lê as sílabas formadas.

	a	e	i	o	u
m		me			
n			ni	no	
v					

3. Observa o exemplo e continua. Lê as palavras formadas.

ne + ve = meve meve
 vi + = _____
 + = meva
 mi + = mimo _____

4. As palavras formadas no exercício anterior têm 2, 3 ou 4 sílabas? Rodeia a tua resposta.

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Ficheiro de gramática nºA1

1. Lê as frases e sublinha os adjetivos existentes nas mesmas.

- **O João tem um carro telecomandado amarelo.**
- **O som da música está alto.**
- **A Sara gosta do seu cão castanho.**
- **O gelado é delicioso.**
- **No céu azul apareceu um arco-íris gigante.**
- **Quando chegarmos à montanha vamos beber chocolate quente.**

2. Escolhe dois dos adjetivos que sublinhaste e escreve duas novas frases.

Ficheiro de gramática nºB6

1. Lê o seguinte excerto:

“Era uma vez um rapaz que morava numa casa no campo. Era uma casa pequena e branca, com uma chaminé muito alta onde saía o fumo da lareira, que no inverno estava sempre acesa, e que servia para cozinhar e para aquecer a casa.

À roda da casa havia um pomar com árvores de fruto e, como as árvores eram de várias espécies, havia sempre fruta fresca durante quase todo o ano.”

(O Segredo do Rio, de Miguel Sousa Tavares)

1.1 Transcreve do texto as palavras que caracterizam a casa.

1.2 A que classe de palavras pertencem as palavras que transcreveste? _____

2. Sublinha todos os nomes a azul, os verbos a vermelho e os adjetivos a verde.

3. Completa com os adjetivos correspondentes.

Homem com muita coragem. _____

Filme que assusta. _____

Pessoa que tem preguiça. _____

Menino que tem bondade. _____

Pessoa que tem muito carinho para dar. _____

Ficheiro de ortografia n.º B1

1. Lê o texto que se segue.

O palhaço tem um laço no pescoço. No braço, traz uma cesta com cerejas e algodão-doce. Ele faz graças e piruetas. As crianças vibram com tanta agitação.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm **ça**, **ço**, **çu** ou **ce**, **ci**.

1.2. Escreve as palavras que sublinhaste no grupo correspondente.

Som <u>s</u> junto de a, o, u	Som <u>s</u> junto de e, i
_____	_____
_____	_____
_____	_____

1.3. Em que situações usas ç ou c para fazer o som s?

2. Assinala com um **X** a sílaba correta para formares as palavras e completa as palavras.

	ça	ce	ci	ço	çu
ofi____na					
a____car					
melan__a					
ca____dor					
____go					
carapu____					

Ficheiro de ditado n.º B1

C / Ç

palhaço

conhecer

cimento

pincel

cenoura

laçarote

acontecimento

lençol

vencer

açucareiro

Ficheiro de ditado n.º A3

M

mão

Simão

mota

mala

mata

manta

menino

mola

mãe

menina

Ficheiro de Geometria e Medida n.º B5

1. Escreve o nome das figuras.



2. Completa com Sim (S) ou Não (N).

O quadrado tem 4 lados. ____ O círculo tem 3 lados. ____

O triângulo tem 2 lados. ____ O retângulo tem 4 lados. ____

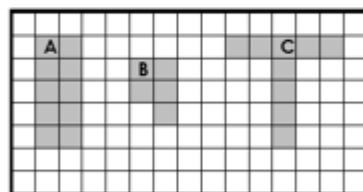
3. Observa as figuras A, B e C e assinala com X a resposta correta.

a) A figura que tem maior área é:

A B C

b) A figura que tem menor área é:

A B C



Ficheiro de OTD n.º B1

1. Este pictograma representa os frutos preferidos dos alunos da escola do João. Cada aluno só pôde votar num fruto.

Cada 😊 representa 10 alunos



1.1 Qual foi o fruto mais votado pelos alunos? _____

1.1.1 Quantos alunos votaram nele? _____

1.2 Quais foram os dois frutos menos votados? _____

Qual foi o segundo fruto mais votado? _____

1.2.1 Quantos votos teve a menos que o primeiro? _____

1.3 Quantos alunos responderam ao inquérito? _____

Explica como contaste: _____

Ficheiro de Números e Operações n.º B1

1. De quantas maneiras podemos encontrar o 100? Descobre e completa.

$$\square + \square = \square$$

$$\square + \square = \square$$

$$\square + \square = \square$$

• • •

$$\square + \square + \square = \square$$

$$\square + \square + \square = \square$$

$$\square + \square + \square = \square$$

• • •

$$\square + \square + \square + \square = \square$$

$$\square + \square + \square + \square = \square$$

$$\square + \square + \square + \square = \square$$

• • •

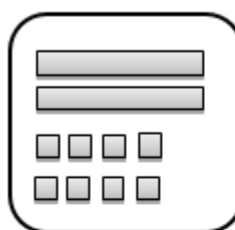
$$\square + \square + \square + \square + \square = \square$$

$$\square + \square + \square + \square + \square = \square$$

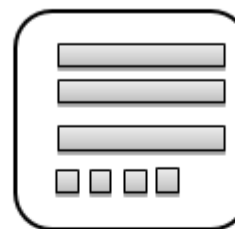
$$\square + \square + \square + \square + \square = \square$$

Ficheiro de Números e Operações n.º A7

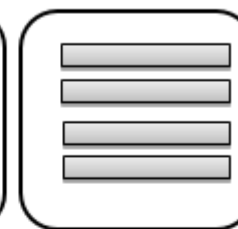
Indica o valor de cada conjunto.



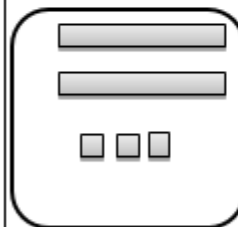
1.1



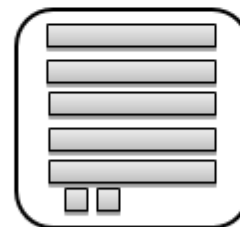
1.2



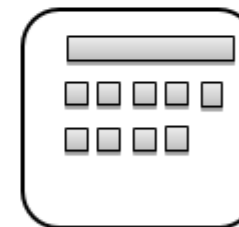
1.3



1.4



1.5



1.6

Ficheiro de Resolução de Problemas n.º A4

1. O Rodrigo tem 50 cromos de futebol. O seu avô deu-lhe mais 3 carteiras com 5 cromos cada. Com quantos cromos ficou o Rodrigo?

R: _____

2. O Rodrigo reparou que tinha 12 cromos repetidos e deu-os ao Jesus. Com quantos ficou?

R: _____

3. O Jesus já tinha 126 cromos. Com quantos ficou?

R: _____

Ficheiro de Resolução de Problemas n.º B11

1. A Maria leu um livro com muitas páginas em três semanas, como se vê na tabela.

Maria		
Semana 1	Semana 2	Semana 3
45 páginas	57 páginas	30 páginas

Quantas páginas tinha o livro do Martim?

R: _____

2. O Martim leu o mesmo livro do que a Maria em apenas duas semanas. Sabendo que ele leu o mesmo número de páginas na Semana 1 e na Semana 2, descreve quantas páginas leu em cada semana.

Regista as tuas estratégias no teu caderno.

Martim	
Semana 1	Semana 2

R: _____

Ficheiro de Estudo do Meio n.º A4

1. Completa as frases de acordo com a legenda.



Céu muito nublado



Céu muito nublado com chuva



Sol



Queda de neve



Vento forte

Em  continental vai estar  _____

no Norte. No Sul o  _____ vai brilhar.

No litoral, vai haver  _____. Na serra da Estrela, há possibilidade de  _____

2. Descreve, em poucas palavras, o estado do tempo do dia de hoje. Desenha os símbolos correspondentes.

Ficheiro de Estudo do Meio n.º B2

1. Observa o calendário do mês de janeiro de 2013. Preenche o título

Calendário do mês de _____ de _____

domingo	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
-	-	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	26
27	28	29	30	31	-	-

1.1. Que dia da semana é dia 16 de janeiro?

1.2. Quantos dias de fim-de-semana existe neste mês?

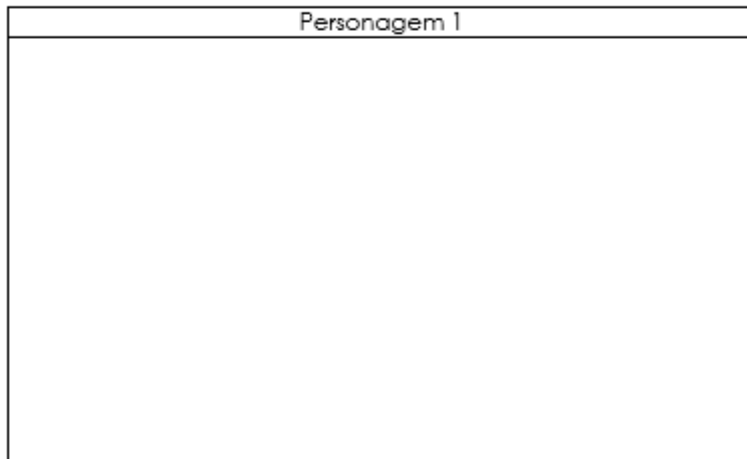
1.3. A que dia da semana calha o primeiro dia do mês? E o último?

1.4. No calendário, rodeia o terceiro sábado do mês de janeiro.

Ficheiro de Expressão Plástica n.º A1

Cria duas personagens e desenha-as nas caixas abaixo. Veste a personagem 1 com cores **frias** e a personagem 2 com cores **quentes**.

Personagem 1



Personagem 2



Ficheiro de Expressão Plástica n.º B1

1. A pintura que vês na imagem foi realizada por Juan Gris e chama-se *Garrafas e faca*. Observa-a atentamente.



2. Preenche a tabela de acordo com os tipos de linhas que vês na pintura, assinalando com um X.

Retas	<input type="checkbox"/>
Curvas	<input type="checkbox"/>
Verticais	<input type="checkbox"/>
Horizontais	<input type="checkbox"/>

Abertas	<input type="checkbox"/>
Fechadas	<input type="checkbox"/>
Diagonais	<input type="checkbox"/>

3. Na tua opinião, porque é que a obra se chama *Garrafas e faca*?

Anexo AH. Indicadores de avaliação de acordo com as fases da Aprendizagem autorregulada

Tabela AH1

Indicadores de avaliação das competências de autorregulação, de acordo com as fases da aprendizagem autorregulada

<i>Fases</i>	<i>Competências</i>	<i>Avaliação</i>
Antecipação e preparação	Planeamento	(9) Planeia o seu trabalho com autonomia (11) Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades (12) Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho (13) Preenche o plano adequadamente
Controlo e execução	Metacognição Automonitorização	(1) Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa (2) Realiza as tarefas com autonomia (3) Seleciona ficheiros com autonomia (4) Respeita o trabalho dos colegas (5) Preenche adequadamente o registo de ficheiros (6) Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo (7) Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo (8) Solicita apoio para superar as suas dificuldades (10) Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem (14) Apresenta um caderno limpo e organizado (15) Cuida da caligrafia (16) Acaba trabalhos em atraso (17) Realiza tarefas de todas as áreas (18) Cumpre o plano de trabalho (19) Trabalha nas suas dificuldades
Reflexão e avaliação	Autoavaliação	(20) Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho (21) Faz planos de melhoria do seu trabalho
	Heteroavaliação	(22) Avalia o caderno do colega em conformidade com o seu desempenho

Anexo A1. Indicadores e critérios de avaliação das competências de autorregulação: níveis de desempenho

Indicadores e critérios de avaliação dos alunos durante o T.E.A.				
	Indicadores	Níveis	Crítérios	
Observação	1	Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa	1	Quando acaba uma tarefa, pergunta o que deve fazer a seguir;
			2	Quando acaba uma tarefa, realiza outra independentemente do que marcou no seu plano;
			3	Quando acaba uma tarefa, escolhe outra para realizar de seguida, de acordo com o seu plano.
	2	Realiza as tarefas com autonomia	1	Quando tem dúvidas, coloca o dedo no ar ou chama a professora;
			2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora, mas tenta realizar a tarefa sozinho;
			3	Quando tem dúvidas, pede ajuda a um colega ou avança para outra tarefa.
	3	Seleciona ficheiros com autonomia	1	Os ficheiros foram propostos pela professora;
			2	Escolhe sozinho os ficheiros que vai realizar, mas precisa de ajuda para os localizar;
			3	Escolhe sozinho os ficheiros que vai realizar.
	4	Respeita o trabalho dos colegas	1	Desconcentra os colegas enquanto estão a trabalhar, ao brincar na sala de aula;
			2	Importuna a professora e os colegas em momentos de trabalho individualizado para colocar questões;
			3	Quando tem dúvidas, espera pelo seu momento de trabalho individualizado, pedindo ajuda a um colega ou avançando para outra tarefa.
	5	Preenche adequadamente o registo de ficheiros	1	Não marca os ficheiros que realiza no registo
			2	Obtém ajuda na marcação dos ficheiros que realizou no registo.
			3	Marca todos os ficheiros que realiza no registo, adequadamente.
	6	Empenha-se no trabalho em tempo de estudo	1	Aproveita o tempo de estudo autónomo para falar ou brincar com os colegas;

	autónomo	2	Realiza as tarefas com empenho, mas dedica algum do seu tempo para brincar ou falar com os colegas;	
		3	Aproveita o tempo de estudo autónomo para realizar as tarefas a que se propõe, com motivação e empenho.	
	7	Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo	1	Não ajuda os colegas, apesar das suas potencialidades;
			2	Propõe-se a ajudar os colegas, mas não tem consciência das suas potencialidades/fragilidades;
			3	Propõe-se a ajudar os colegas em áreas em que se sente confortável.
	8	Solicita apoio para superar as suas dificuldades	1	Não identifica ou solicita apoio para superar as suas dificuldades;
			2	Solicita apoio, mas tem dificuldade em reconhecer as suas fragilidades;
			3	Identifica as suas fragilidades e propõe-se a trabalhar apoio para as superar.
	9	Planeia o seu trabalho com autonomia	1	O seu trabalho foi planeado e proposto pela professora;
			2	Escolheu as tarefas e preencheu o plano em conjunto com a professora;
			3	Escolheu as tarefas e preencheu o plano autonomamente.
Análise dos cadernos	10	Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem	1	As tarefas foram escolhidas pela professora;
			2	Escolhe tarefas pouco adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem;
			3	Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem.
	11	Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades	1	Não identifica as suas dificuldades;
			2	Não escolhe tarefas com vista a atenuar as suas dificuldades;
			3	Propõe-se a realizar tarefas com vista a resolver as suas dificuldades.
	12	Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho	1	Planeia a realização de um número de tarefas desadequado ao seu ritmo de trabalho;
			2	Planeia a realização de um número de tarefas pouco adequado ao seu ritmo de trabalho;
			3	Planeia a realização de um número de tarefas adequado ao seu ritmo de trabalho.

13	Preenche o plano adequadamente	1	O plano foi preenchido pela professora
		2	Tem dificuldades no preenchimento do plano
		3	Preenche bem o plano
14	Apresenta um caderno limpo e organizado	1	Apresenta um caderno desorganizado e não sequencial;
		2	Apresenta um caderno desorganizado, mas em que é perceptível a sequencialidade do seu trabalho;
		3	Apresenta um caderno limpo e organizado
15	Cuida da caligrafia	1	Apresenta uma caligrafia pouco legível;
		2	Por vezes, apresenta uma caligrafia pouco legível;
		3	Apresenta uma caligrafia legível.
16	Acaba trabalhos em atraso	1	Não se propõe a acabar trabalhos que deixou incompletos na semana anterior;
		2	Planeia, mas não acaba trabalhos que deixou incompletos na semana anterior;
		3	Acaba os trabalhos que deixou incompletos na semana anterior.
17	Realiza tarefas de todas as áreas	1	Realiza tarefas de uma área;
		2	Realiza tarefas até duas áreas;
		3	Realiza tarefas de todas as áreas.
18	Cumprir o plano de trabalho	1	Não realiza pelo menos metade das tarefas a que se propôs;
		2	Realiza pelo menos metade das tarefas a que se propôs;
		3	Realiza todas ou mais tarefas do que as a que se propôs.
19	Trabalha nas suas dificuldades	1	Não realiza qualquer tarefa com vista a treinar as suas dificuldades
		2	Realiza pelo menos uma tarefa com vista a treinar as suas dificuldades;
		3	Realiza mais do que uma tarefa com vista a treinar as suas dificuldades.

	20	Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho	1	Não se autoavalia;
			2	Autoavalia-se, mas a sua avaliação não corresponde ao seu desempenho;
			3	Autoavalia-se adequadamente, de acordo com o seu desempenho.
	21	Faz planos de melhoria do seu trabalho	1	Não identifica elementos a melhorar no seu trabalho;
			2	Planeia a melhoria de elementos do seu trabalho pouco adequados às suas necessidades;
			3	Planeia a melhoria de elementos do seu trabalho.
	22	Avalia o caderno do colega em conformidade com o seu desempenho	1	Não comenta o trabalho do colega;
			2	Faz um comentário demasiado geral ou pouco adequado ao trabalho do colega;
			3	Faz um comentário pertinente ao trabalho do colega e deixa sugestões de melhoria.

Anexo AJ. Grelhas de avaliação semanal

Avaliação da Semana 1: 21 a 25 de novembro de 2016																								
Mod.	Indicadores	Alunos																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Observação	1 - Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa		1	1	1	2	3	3	1	1	1		3	1	2	3	1	1	3	2		3	1	2
	2 - Realiza as tarefas com autonomia		2	1	1	3	3	2	2	2	1		3	2	2	2	1	1	3	1		2	2	2
	3 - Seleciona ficheiros com autonomia	1	1	1	1	3	3	2	1	2	1		3	1	2	2	1	1	3	1	1	3	3	3
	4 - Respeita o trabalho dos colegas	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	1	1	2	2	1
	5 - Preenche adequadamente o registo de ficheiros																							
	6 - Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo	1	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	1	2	1	1	3	3	2
	7 - Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo						3																	
	8 - Solicita apoio para superar as suas dificuldades			3																				
Análise dos cadernos	9 - Planeia o seu trabalho com autonomia	3	2	2	2	3	3	3	1	3	2	2	3	1	3	3	2	2	3	2	1	2	2	3
	10 - Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem	3	2	2	3	3	3	2	1	3	3	1	2	1	2	3	3	2	3	3	1	3	3	3
	11 - Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Avaliação da Semana 2: 28 de novembro a 9 de dezembro de 2016

Mod.	Indicadores	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	21	23	
Observação	1 - Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa	1	3	1	1	3	3	2	2	3	1	1	3	1	3	3	2	1	3	3	1	3	2	2	
	2 - Realiza as tarefas com autonomia	3	3	1	2	3	3	3	1	3	2	2	3	2	3	3	2	1	3	3	2	2	2	3	
	3 - Seleciona ficheiros com autonomia	1		1	1	3	3	3	1	3	1	1	3	1	3	3	2	1	3	2	1	3	2	3	
	4 - Respeita o trabalho dos colegas	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	1	3	1	2	2	2	3	
	5 - Preenche adequadamente o registo de ficheiros	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
	6 - Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo	2	2	1	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	1	3	1	2	3	3	3	
	7 - Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo						3	3					3		3				3						
	8 - Solicita apoio para superar as suas dificuldades		1	3	3		3						3	3			3		3		3		3	3	
Análise dos cadernos	9 - Planeia o seu trabalho com autonomia	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1	2	2	3	
	10 - Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem	1	3	1	2	3	3	2	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	
	11 - Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
	12 - Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	

13 - Preenche o plano adequadamente	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3
14 - Apresenta um caderno limpo e organizado	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3
15 - Cuida da caligrafia	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	
16 – Acaba trabalhos em atraso	1	1	3				2	3	2		2	3	3	1	1	3	1		1	1			1
17 - Realiza tarefas de todas as áreas	2	1	1	2	2	2	3	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	3	1	1	2	1	3
18 - Cumpre o plano de trabalho	3	1	1	2	1	3	2	3	1	3	1	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	2	2
19 - Trabalha nas suas dificuldades	2	1	1	2	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3
20 - Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho	3	3	2	2	3	3	3		3	2	3	3	3	3		3	3	3			F		3
21 - Faz planos de melhoria do seu trabalho	3	3	1	1	3	3	3		3	3	3	3	3	3		3	3	3			F		3

Legenda:

Nível 1	1
Nível 2	2
Nível 3	3
Não se aplica/ Não observado	

Avaliação da Semana 3: 3 a 6 de janeiro de 2017

Mod.	Indicadores	Alunos																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Observação	1 - Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa	1	3	1	2	3	3	3	1	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	2	1	3	3	3
	2 - Realiza as tarefas com autonomia	1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3
	3 - Seleciona ficheiros com autonomia	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	3	2	3	2	1	2	3	3
	4 - Respeita o trabalho dos colegas	1	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	3	3
	5 - Preenche adequadamente o registo de ficheiros	1	2	1	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	1	1	2	3	3
	6 - Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo	1	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	1	1	2	3	2
	7 - Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo						3			3	2		3		3	3	2						3	2
	8 - Solicita apoio para superar as suas dificuldades	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1		1	1	3	3	2
Análise dos cadernos	9 - Planeia o seu trabalho com autonomia	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	2	1	2	3	3
	10 - Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	2	3	3
	11 - Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
	12 - Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3

13 - Preenche o plano adequadamente	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3
14 - Apresenta um caderno limpo e organizado	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	3	3	
15 - Cuida da caligrafia	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	
16 – Acaba trabalhos em atraso	1		3	1	1		1		3			3	1	3	3	1	1		1	1			2	
17 - Realiza tarefas de todas as áreas	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	2	
18 - Cumpre o plano de trabalho	1	2	1	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	1	1	3	2	2	
19 - Trabalha nas suas dificuldades	1	3	1	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
20 - Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	F	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	
21 - Faz planos de melhoria do seu trabalho	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	F	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	
22 - Avalia o caderno do colega em conformidade com o seu desempenho	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	F	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	

Legenda:

Nível 1	1
Nível 2	2
Nível 3	3
Não se aplica/ Não observado	

Avaliação da Semana 4: 9 a 13 de janeiro																								
Mod.	Indicadores	Alunos																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Observação	1 - Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa	1	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3
	2 - Realiza as tarefas com autonomia	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3
	3 - Seleciona ficheiros com autonomia	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3
	4 - Respeita o trabalho dos colegas	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3
	5 - Preenche adequadamente o registo de ficheiros	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3
	6 - Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo	1	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3	2
	7 - Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo			3		3	3	3		3	2	3	3		3	3			3				3	3
	8 - Solicita apoio para superar as suas dificuldades	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	2	3	2	3	3	3	3
Análise dos cadernos	9 - Planeia o seu trabalho com autonomia	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3
	10 - Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem	1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
	11 - Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	12 - Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

13 - Preenche o plano adequadamente	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3
14 - Apresenta um caderno limpo e organizado	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3
15 - Cuida da caligrafia	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
16 – Acaba trabalhos em atraso	1		2	3					3	1	3	3		3	3	1		3	1	1		3		
17 - Realiza tarefas de todas as áreas	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	2	3	2	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	
18 - Cumpre o plano de trabalho	1	2	2	3	2	3	1	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
19 - Trabalha nas suas dificuldades	1	2	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
20 - Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	2	2	3	3	3	
21 - Faz planos de melhoria do seu trabalho	1	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	3	3	
22 - Avalia o caderno do colega em conformidade com o seu desempenho	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	

Legenda:

Nível 1	1
Nível 2	2
Nível 3	3
Não se aplica/ Não observado	

Anexo AK. Questionário colocado aos alunos sobre o TEA

Nome: _____

Data: ___/___/_____

1. Gostaste de trabalhar em Tempo de Estudo Autónomo?

Sim Pouco Nada

1.1. Porquê?

2.1. Qual é a tua atividade do T.E.A. preferida? _____

2.2. Qual é a atividade do T.E.A. de que menos gostas? _____

3. Na tua opinião, para que serve o T.E.A.?

4. Gostavas de continuar a trabalhar em T.E.A.?

Sim Não

Anexo AL. Guião da entrevista aos alunos sobre o TEA

Objetivo geral da entrevista: Recolher informações acerca das opiniões dos alunos sobre a rotina do Tempo de Estudo Autónomo, que complementem os dados recolhidos nos inquéritos por questionário.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Para um formulário de QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1.1. Informar acerca da finalidade da entrevista; 1.2. Assegurar a confidencialidade e anonimato em relação às informações prestadas; 1.3. Obter informação para gravar a entrevista.	1.1. Informar acerca da finalidade da entrevista; Agradecer a participação e evidenciar a importância do contributo para o estudo 1.2. Assegurar a confidencialidade e anonimato em relação às informações prestadas; 1.3. Obter autorização para gravar a entrevista.
2. Tempo de Estudo Autónomo	2.1. Conhecer a opinião dos alunos sobre as potencialidades do Tempo de Estudo Autónomo. 2.2. Perceber quais foram os momentos mais determinantes para os alunos durante o Tempo de Estudo Autónomo.	- Gostaram de trabalhar em T.E.A.? - Porquê? - Na vossa opinião, para que serve essa rotina? - Do que gostaram mais de fazer em T.E.A.? - Que parte do T.E.A. foi mais importante para vocês / vos ajudou mais?

Anexo AM. Grelha do tratamento dos resultados da avaliação das competências de autorregulação

Indicador	Nível	Semana			
		1	2	3	4
1 - Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa	1	10	8	5	1
	2	4	5	5	6
	3	6	10	13	16
	NO	3	0	0	0
	\bar{x} ⁶	1,8	2,09	2,35	2,61
2 - Realiza as tarefas com autonomia	1	6	3	1	0
	2	10	8	10	8
	3	4	12	12	15
	NO	3	0	0	0
	\bar{x}	1,9	2,39	2,48	2,65
3 - Seleciona ficheiros com autonomia	1	11	9	3	2
	2	4	4	6	4
	3	7	9	14	17
	NO	1	1	0	0
	\bar{x}	1,82	2	2,48	2,65
4 - Respeita o trabalho dos colegas	1	6	2	3	2
	2	8	9	6	8
	3	9	12	14	13
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	1,96	2,43	2,48	2,48
5 – Preenche adequadamente o registo de ficheiros	1		0	4	3
	2		17	8	2
	3		6	11	18
	NO		0	0	0
	\bar{x}		2,26	2,30	2,65
6 - Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo	1	4	3	3	2
	2	11	10	11	12
	3	8	10	9	9
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,17	2,30	2,26	2,30
7 - Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo	1	0	0	0	0
	2	0	0	6	1
	3	1	5	3	12
	NO	22	18	14	10
	\bar{x}	3	3	2,30	2,00

⁶ Escala: 1 a 3

8 - Solicita apoio para superar as suas dificuldades	1	0	13	4	1
	2	0	0	3	3
	3	1	10	15	18
	NO	22	0	1	1
	\bar{x}	3	1,87	2,50	2,77
9 - Planeia o seu trabalho com autonomia	1	3	1	2	2
	2	10	8	7	6
	3	10	14	14	15
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,30	2,57	2,52	2,57
10 - Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades de trabalho e de aprendizagem	1	4	10	3	2
	2	6	2	2	3
	3	13	11	18	18
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,39	2,04	2,65	2,70
11 - Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades	1	1	0	0	1
	2	3	2	2	1
	3	18	21	21	21
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,65	2,91	2,91	2,70
12 - Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho	1		1	1	1
	2		7	7	3
	3		15	15	19
	NO		0	0	0
	\bar{x}		2,61	2,61	2,78
13 - Preenche o plano adequadamente	1	3	1	2	0
	2	9	6	4	9
	3	11	16	17	14
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,35	2,65	2,65	2,61
14 - Apresenta um caderno limpo e organizado	1	1	1	2	0
	2	2	2	3	4
	3	20	20	18	19
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,83	2,83	2,70	2,83
15 - Cuida da caligrafia	1	1	1	1	0
	2	2	2	2	2
	3	20	20	20	21
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,83	2,83	2,83	2,91
16 – Acaba trabalhos em atraso	1		8	9	5
	2		3	1	1
	3		5	5	8

	NO		7	8	9
	\bar{x}		1,81	1,73	2,21
17 - Realiza tarefas de todas as áreas	1	7	7	5	3
	2	13	9	16	17
	3	3	7	2	3
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	1,83	2	1,87	2
18 - Cumpre o plano de trabalho	1	7	6	5	3
	2	12	7	12	6
	3	4	10	6	14
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	1,87	2,17	2,04	2,48
19 - Trabalha nas suas dificuldades	1	8	4	3	3
	2	5	9	2	1
	3	10	10	18	19
	NO	0	0	0	0
	\bar{x}	2,09	2,26	2,65	2,70
20 - Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho	1	0	0	0	1
	2	10	3	9	6
	3	10	14	13	16
	NO	3	6	1	0
	\bar{x}	2,5	2,82	2,59	2,65
21 - Faz planos de melhoria do seu trabalho	1	3	2	3	7
	2	5	0	1	1
	3	12	15	18	15
	NO	3	6	1	0
	\bar{x}	2,45	2,76	2,68	2,35
22 - Avalia o caderno do colega em conformidade com o seu desempenho	1			0	1
	2			16	13
	3			6	9
	NO			1	0
	\bar{x}			2,27	2,35

Anexo AN. Gráficos ilustrativos dos resultados sobre as competências de autorregulação

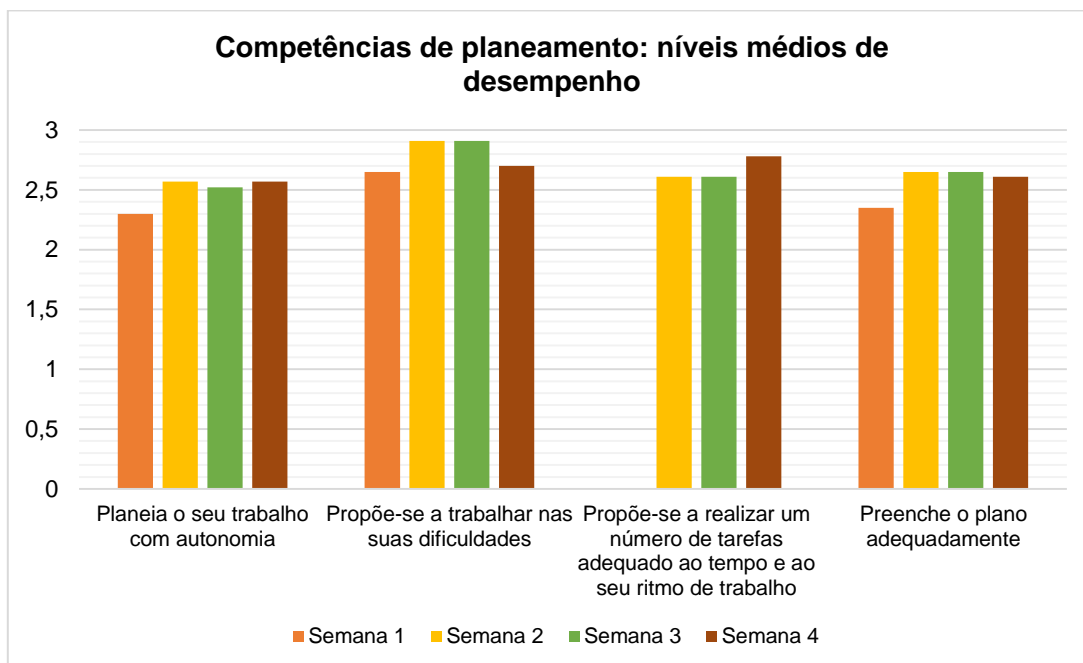


Figura AN1. Nível de desempenho obtido, em média, pela turma nos indicadores correspondentes às competências de planeamento, nas quatro semanas de T.E.A.

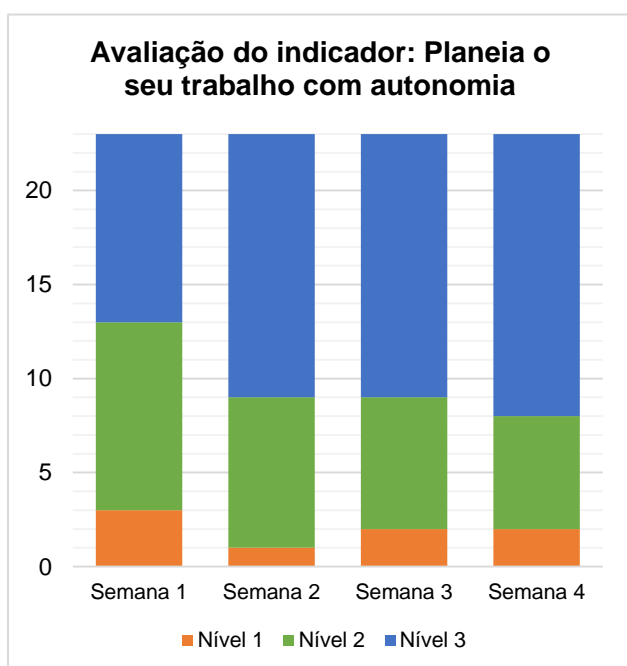


Figura AN2. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Planeia o seu trabalho com autonomia**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	O seu trabalho foi planeado e proposto pela professora;
2	Escolheu as tarefas e preencheu o plano em conjunto com a professora;
3	Escolheu as tarefas e preencheu o plano autonomamente.

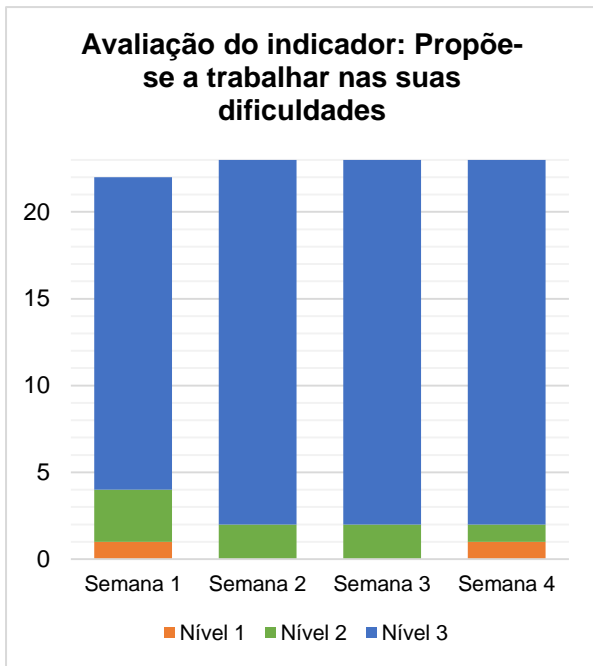


Figura AN3. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Propõe-se a trabalhar nas suas dificuldades**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não identifica as suas dificuldades;
2	Não escolhe tarefas com vista a atenuar as suas dificuldades;
3	Propõe-se a realizar tarefas com vista a resolver as suas dificuldades.

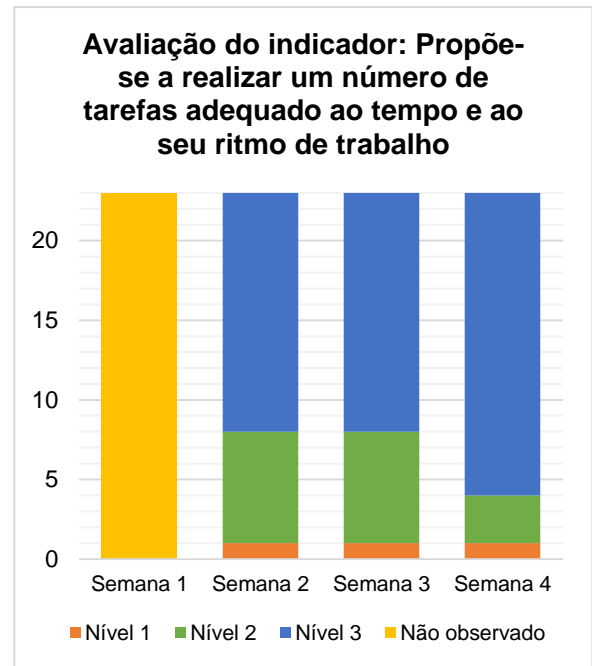


Figura AN4. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Propõe-se a realizar um número de tarefas adequado ao tempo e ao seu ritmo de trabalho**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Planeia a realização de um número de tarefas desadequado ao seu ritmo de trabalho;
2	Planeia a realização de um número de tarefas pouco adequado ao seu ritmo de trabalho;
3	Planeia a realização de um número de tarefas adequado ao seu ritmo de trabalho.

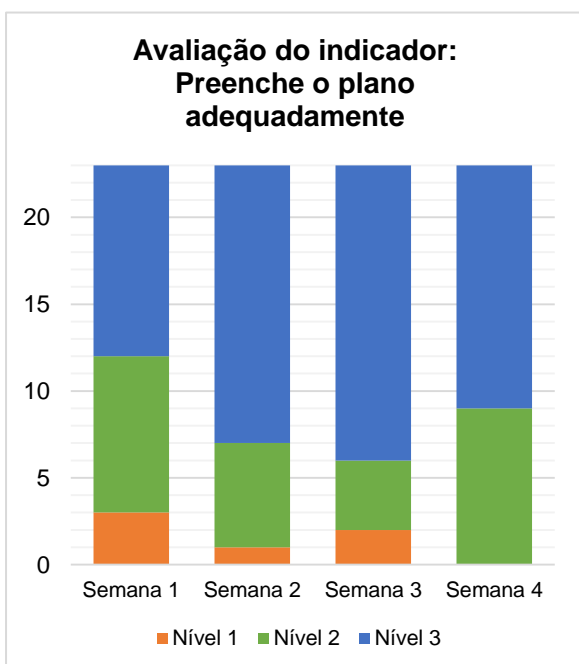


Figura 5. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Preenche o plano adequadamente**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	O plano foi preenchido pela professora;
2	Tem dificuldades no preenchimento do plano;
3	Preenche bem o plano.

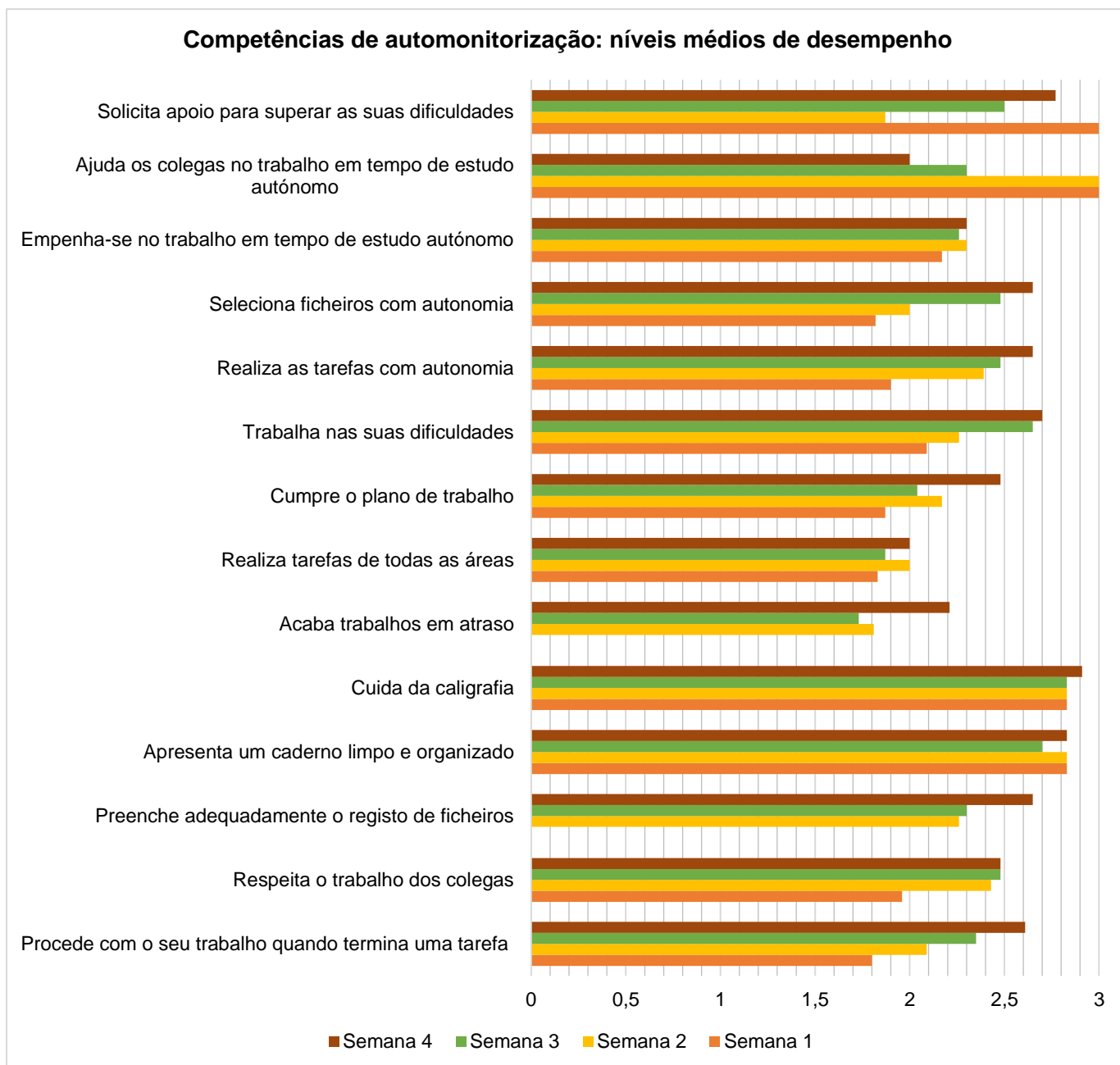


Figura AN6. Nível de desempenho obtido, em média, pela turma nos indicadores correspondentes às competências de automonitorização, nas quatro semanas de T.E.A.

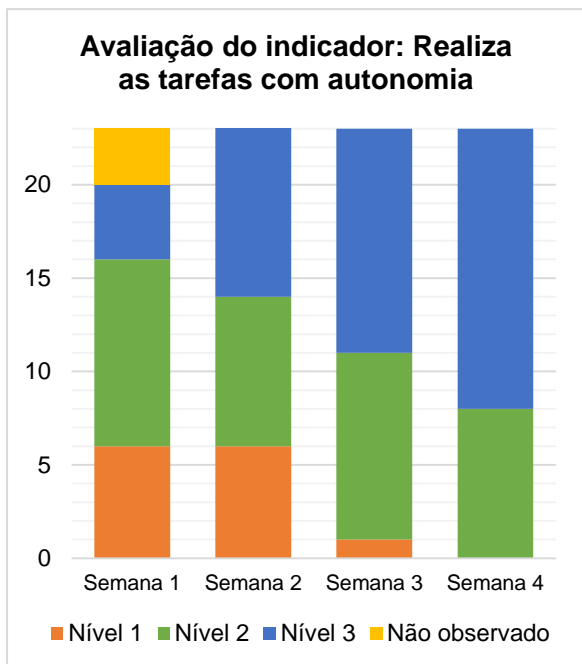


Figura AN7. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Realiza as tarefas com autonomia**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Quando tem dúvidas, coloca o dedo no ar ou chama a professora;
2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora, mas tenta realizar a tarefa sozinho;
3	Quando tem dúvidas, pede ajuda a um colega ou avança para outra tarefa.

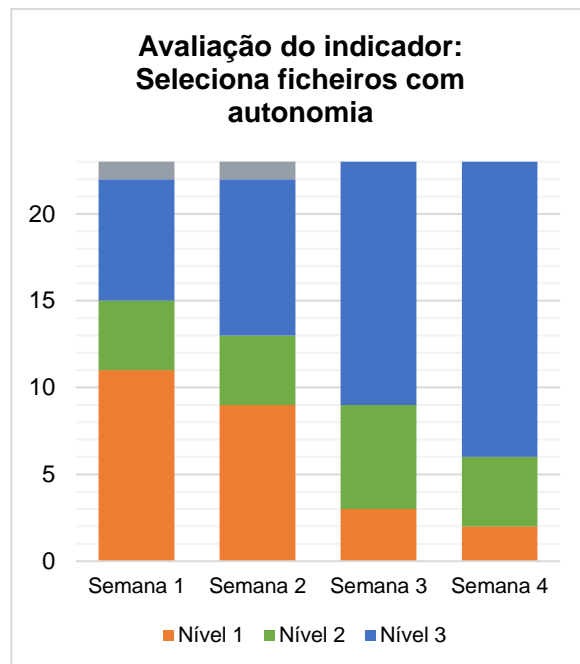


Figura AN8. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Seleciona ficheiros com autonomia**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Os ficheiros foram propostos pela professora;
2	Escolhe sozinho os ficheiros que vai realizar, mas precisa de ajuda para os localizar;
3	Escolhe sozinho os ficheiros que vai realizar.

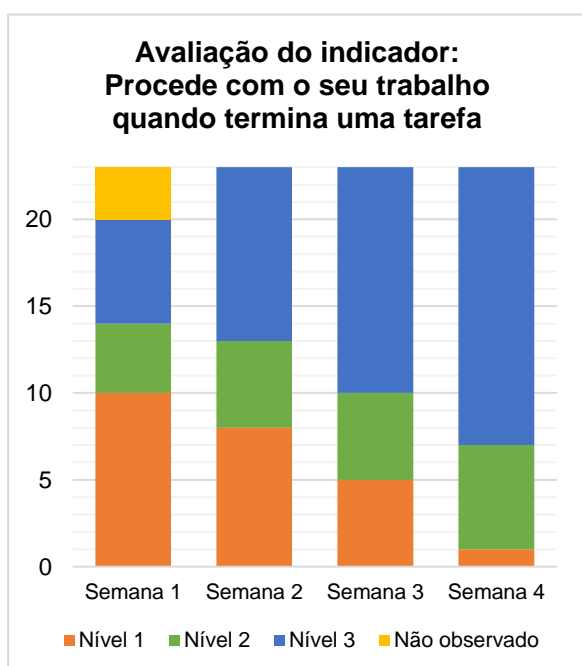


Figura AN9. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Procede com o seu trabalho quando termina uma tarefa**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Quando acaba uma tarefa, pergunta o que deve fazer a seguir;
2	Quando acaba uma tarefa, realiza outra independentemente do que marcou no seu plano;
3	Quando acaba uma tarefa, escolhe outra para realizar de seguida, de acordo com o seu plano.

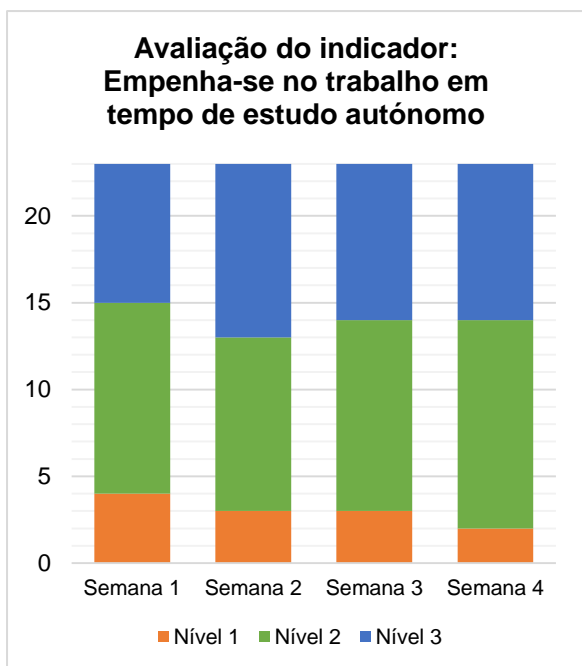


Figura AN10. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Empenha-se no trabalho em tempo de estudo autónomo**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Aproveita o tempo de estudo autónomo para falar ou brincar com os colegas;
2	Realiza as tarefas com empenho, mas dedica algum do seu tempo para brincar ou falar com os colegas;
3	Aproveita o tempo de estudo autónomo para realizar as tarefas a que se propõe, com motivação e empenho.

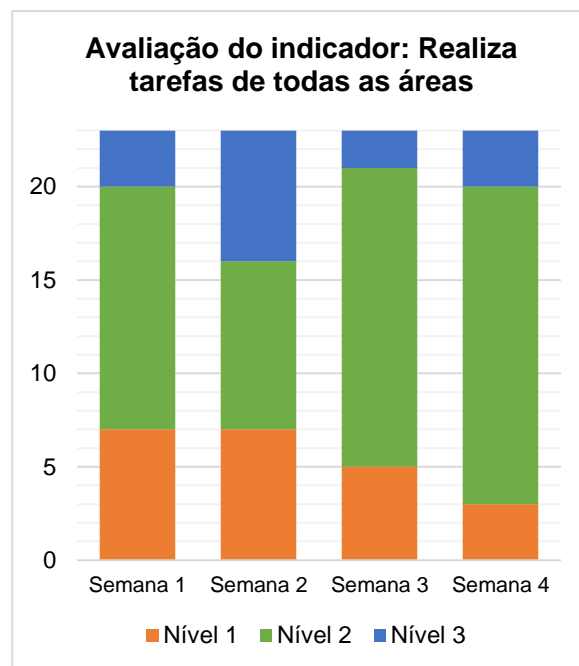


Figura AN11. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Realiza tarefas de todas as áreas**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Realiza tarefas de uma área;
2	Realiza tarefas até duas áreas;
3	Realiza tarefas de todas as áreas.

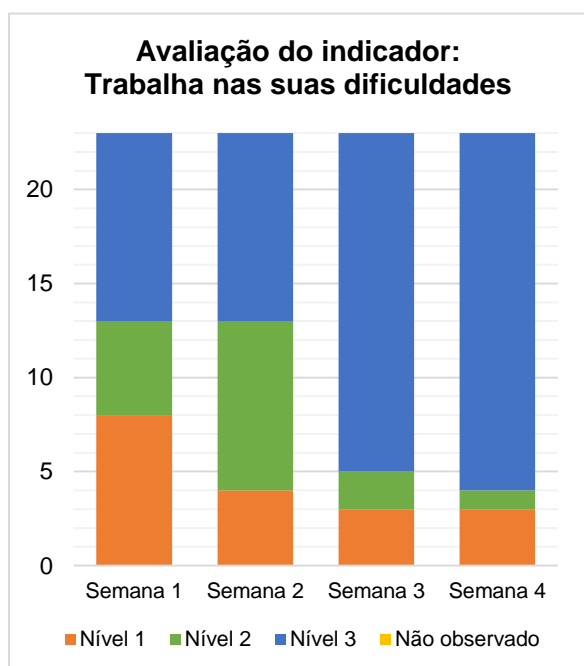


Figura AN12. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Trabalha nas suas dificuldades**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não realiza qualquer tarefa com vista a treinar as suas dificuldades
2	Realiza pelo menos uma tarefa com vista a treinar as suas dificuldades;
3	Realiza mais do que uma tarefa com vista a treinar as suas dificuldades.

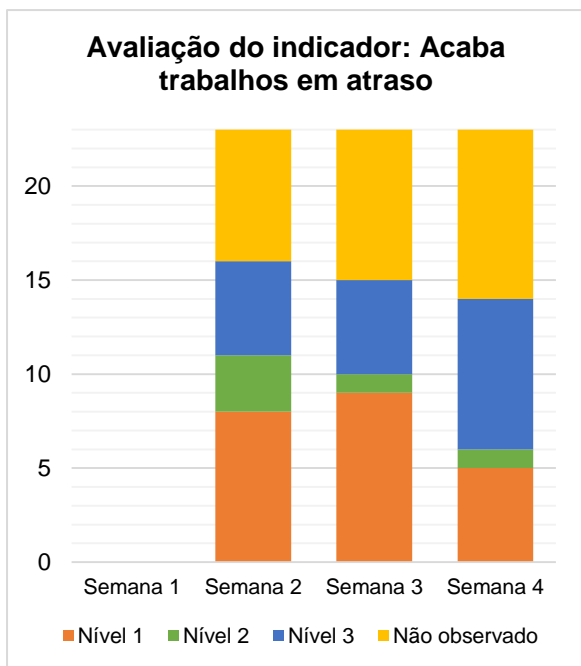


Figura AN13. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Acaba trabalhos em atraso**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não se propõe a acabar trabalhos que deixou incompletos na semana anterior;
2	Planeia, mas não acaba trabalhos que deixou incompletos na semana anterior;
3	Acaba os trabalhos que deixou incompletos na semana anterior.

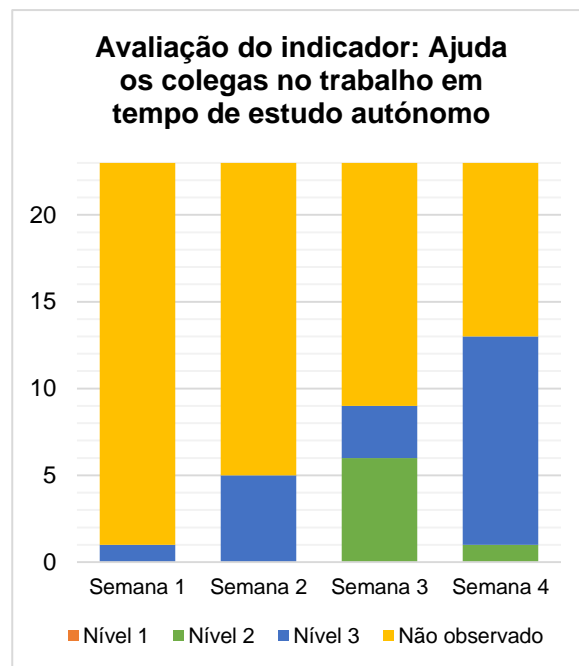


Figura AN14. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Ajuda os colegas no trabalho em tempo de estudo autónomo**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não ajuda os colegas, apesar das suas potencialidades;
2	Propõe-se a ajudar os colegas, mas não tem consciência das suas potencialidades/fragilidades;
3	Propõe-se a ajudar os colegas em áreas em que se sente confortável.

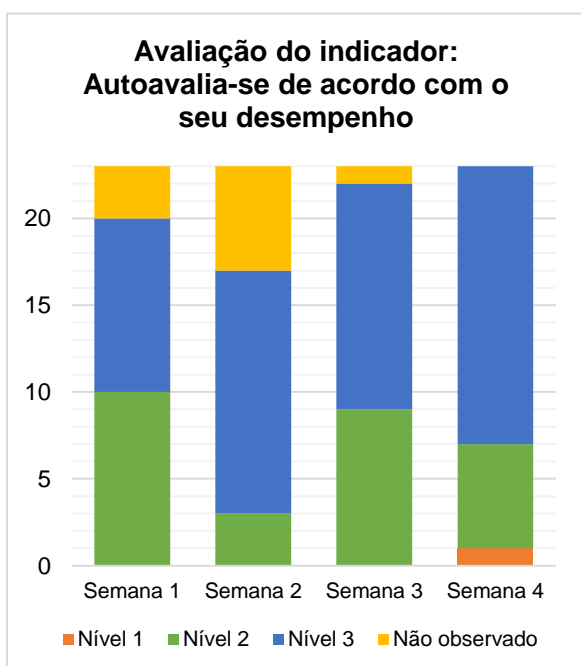


Figura AN15. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Autoavalia-se de acordo com o seu desempenho**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não se autoavalia;
2	Autoavalia-se, mas a sua avaliação não corresponde ao seu desempenho;
3	Autoavalia-se adequadamente, de acordo com o seu desempenho.

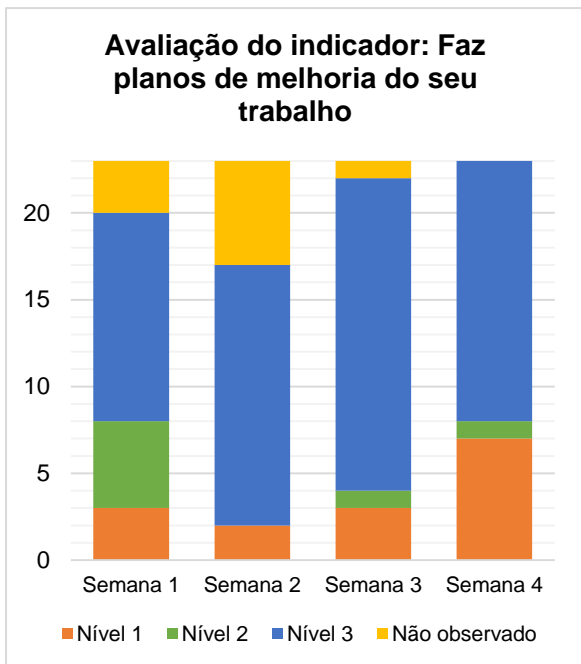


Figura AN16. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Faz planos de melhoria do seu trabalho**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não identifica elementos a melhorar no seu trabalho;
2	Planeia a melhoria de elementos do seu trabalho pouco adequados às suas necessidades;
3	Planeia a melhoria de elementos do seu trabalho.

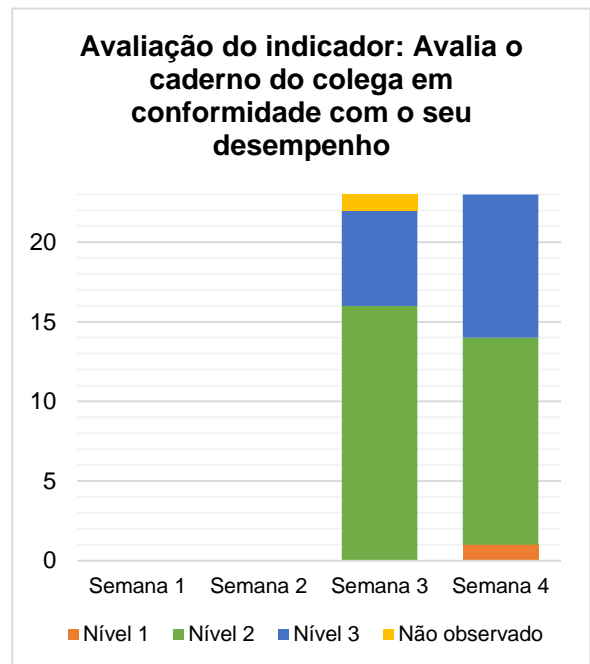


Figura AN17. Níveis de desempenho obtidos pelos alunos, ao longo das quatro semanas, no indicador **Avalia o caderno do colega em conformidade com o seu desempenho**.

Critérios de avaliação dos níveis de desempenho:

1	Não comenta o trabalho do colega;
2	Faz um comentário demasiado geral ou pouco adequado ao trabalho do colega;
3	Faz um comentário pertinente ao trabalho do colega e deixa sugestões de melhoria.

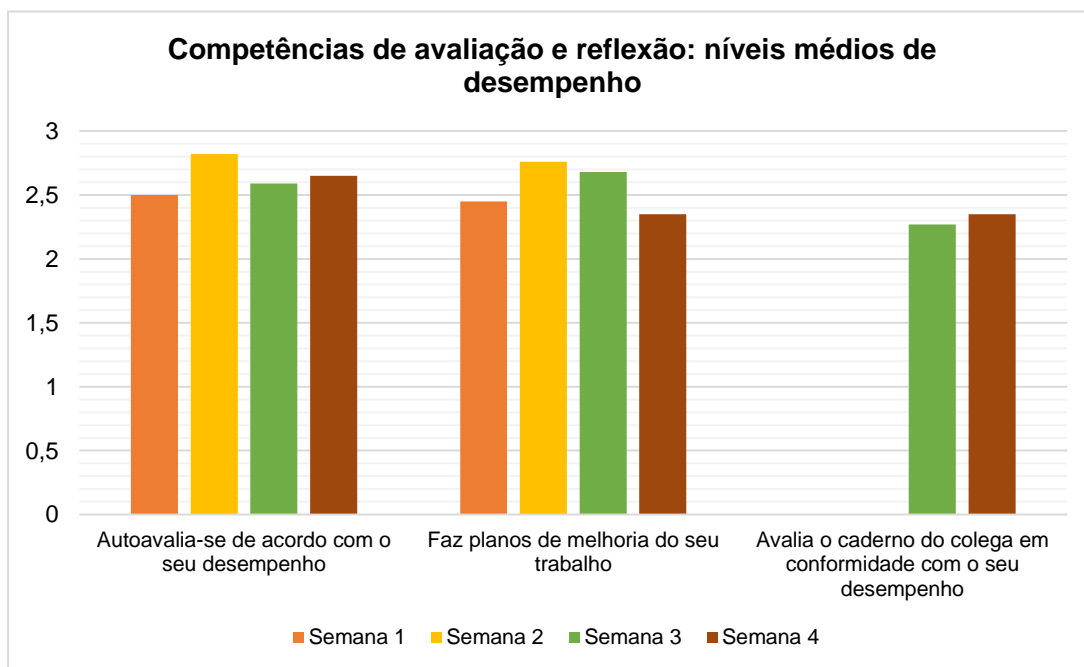


Figura AN18. Nível de desempenho obtido, em média, pela turma nos indicadores correspondentes às competências de reflexão e avaliação, nas quatro semanas de T.E.A.

Anexo AO. Resultados da análise dos questionários

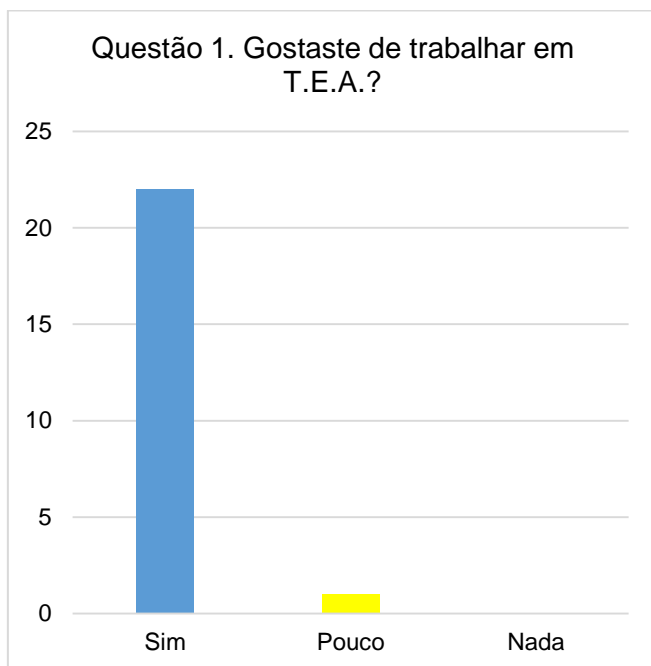


Figura AO1. Respostas à questão 1.

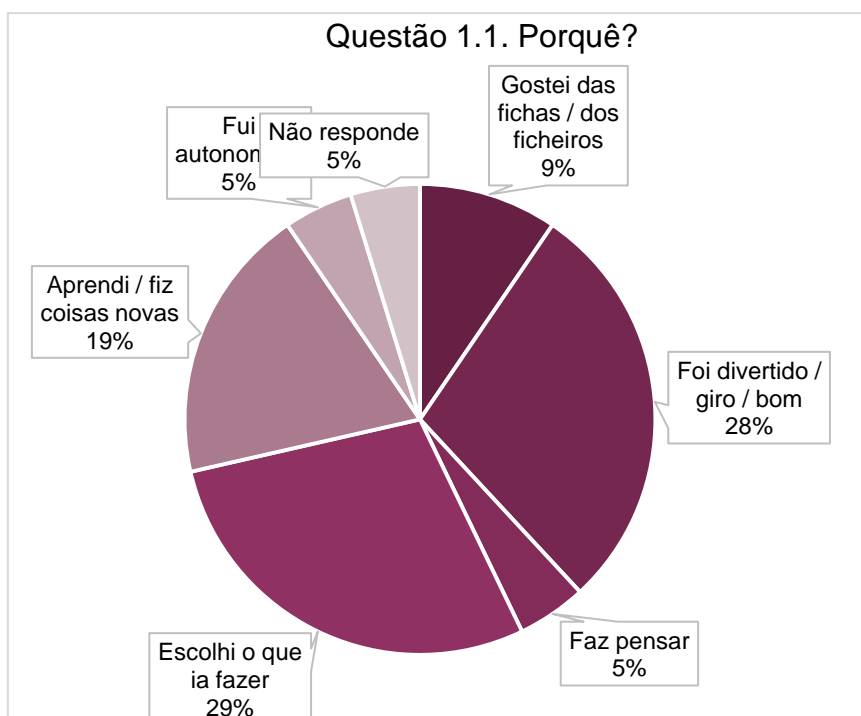


Figura AO2. Respostas à questão 1.1.

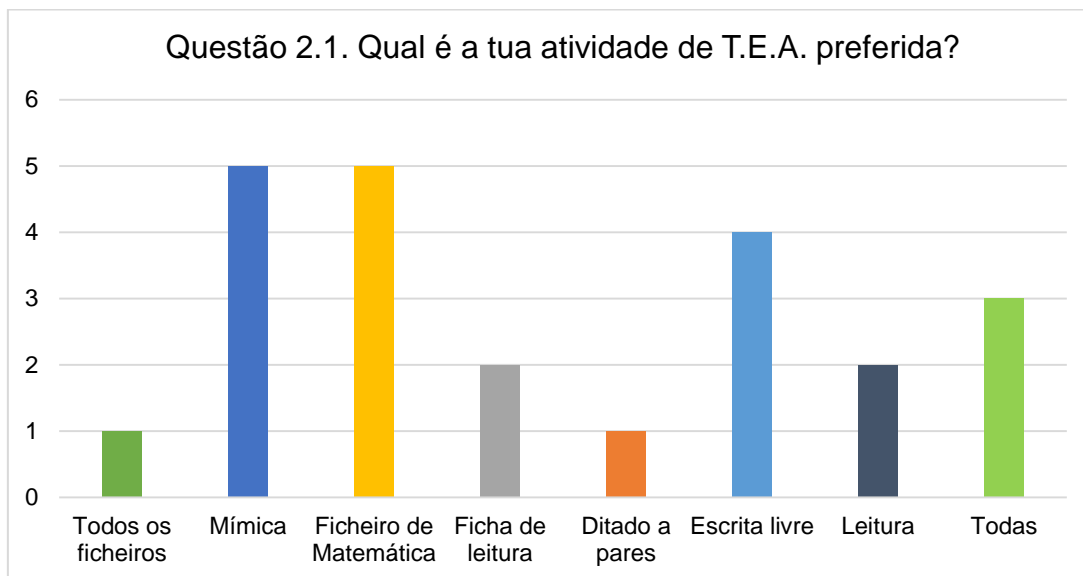


Figura AO3. Respostas à questão 2.1.

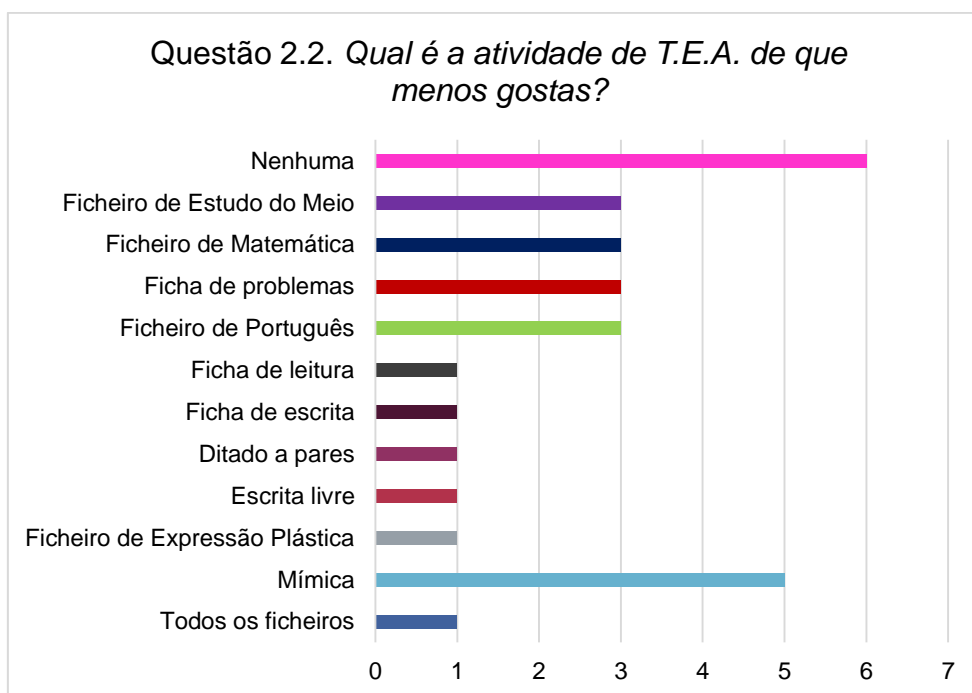


Figura AO4. Respostas à questão 2.2.

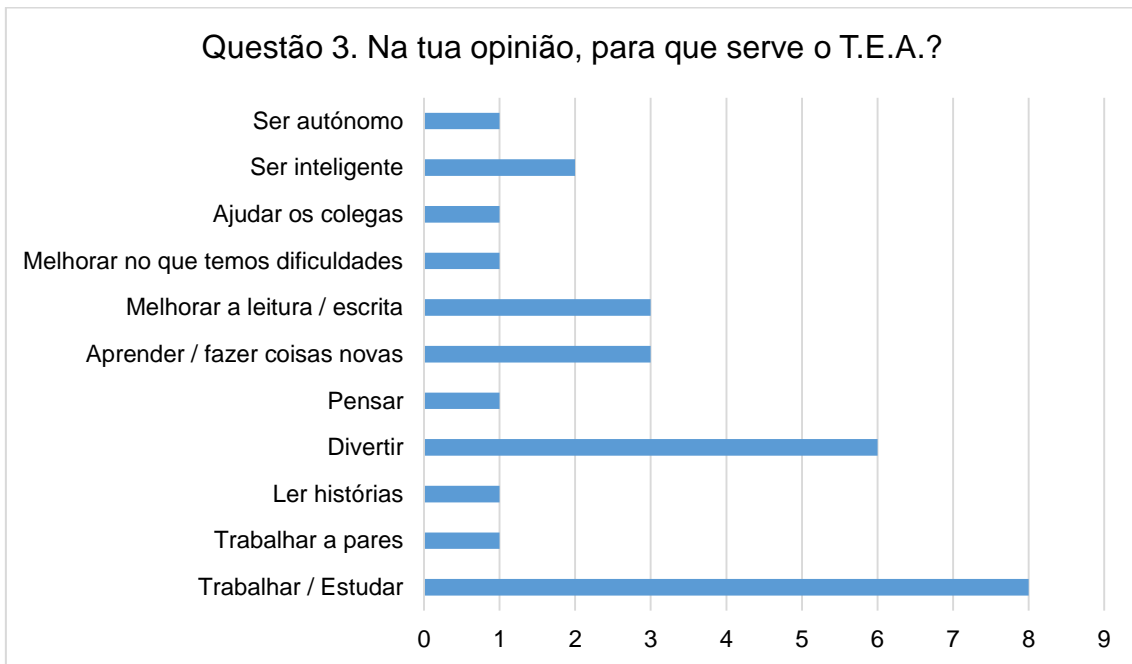


Figura AO5. Respostas à questão 3.

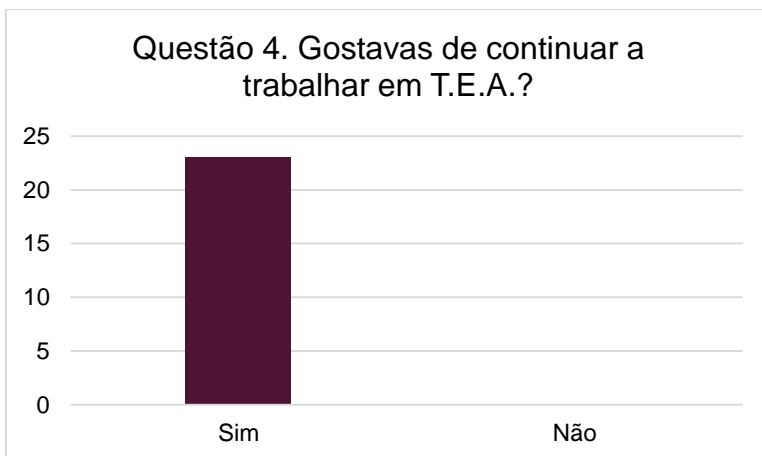


Figura AO6. Respostas à questão 4.

Anexo AP. Transcrição da entrevista realizada aos alunos

Inês: Vamos conversar um bocadinho sobre o trabalho que temos feito no Tempo de Estudo Autónomo. Gostava que pensassem um bocadinho e que me dissessem, quem quiser participar, se gostaram de trabalhar em Tempo de Estudo Autónomo, porquê e para que é que acham que serviu este momento. Quando já tiverem pensado e quiserem participar, podem pôr o dedo no ar e eu vou gerir a discussão.

Silêncio. Alguns alunos põem o dedo no ar.

Inês: Podemos começar, E1.

E1: Gostei de trabalhar. Gostei do que vocês estavam a fazer e espero que nós façamos também na aula da professora S.

Inês: Então gostavas de continuar a fazer?

E1: Sim.

Inês: Ok. E2.

E2: Nestes dias foi muito bom.

Silêncio

Inês: E gostaste de trabalhar em Tempo de Estudo Autónomo ou não gostaste?

E2: Sim

Inês: Gostaste porquê?

E2: Porque tinha muitas coisas para trabalhar. E serviu para podermos aprender.

Inês: Obrigada, E2. E3.

E3: Eu gostei do Estudo Autónomo porque... três coisas. Primeiro gostei porque achei que no Estudo Autónomo podíamos aprender mais algumas coisas sem ser com a professora. A segunda é que também achei piada ao Estudo Autónomo porque assim não é sempre a mesma coisa. Por exemplo, antes quando a professora mandava fazer Matemática, só estávamos a fazer Matemática, e ali podemos fazer Português,

Matemática, Estudo do Meio e livros e... ainda mais coisas. E a última é porque gostei muito da organização e gostei muito que houvesse coisas novas.

Inês: Obrigada, V., foi muito completo o teu comentário. E tu E4?

E4: Eu gostei do Estudo Autónomo porque nós escolhíamos o que nós queríamos e podíamos fazer coisas a pares quando nós queríamos. E gostei muito porque aprendemos coisas novas como o E3 disse. Queria que fizéssemos mais coisas, foi importante fazer Tempo de Estudo Autónomo.

Inês: Porque achas que foi importante?

E4: Por... (silêncio) Muitas coisas... Por exemplo, havia vezes em que tínhamos dificuldades a fazer uma ficha e os colegas podiam ajudar. Gostei muito de ajudar os colegas nos trabalhos. E por exemplo às vezes quando estava cansada, podia ler livros e jogar à mímica.

(dou a palavra ao E5)

E5: Eu também acho, eu gostei muito porque primeiro podemos estar à vontade, acabar uma ficha e depois fazer outra coisa. Mas antes tínhamos que esperar.

Inês: Obrigada. E6.

E6: Gostei do Tempo de Estudo Autónomo, mas não gostei do comportamento da turma. Às vezes portávamo-nos um bocadinho mal.

Inês: Pois, às vezes acontecia. Mas é normal, porque era uma coisa nova e vocês demoraram um bocadinho a habituar-se. E7, queres participar?

E7: Sim, eu gostei muito do Estudo Autónomo porque ali estão coisas muito novas.

E5: Eu aprendi mais coisas novas de matemática, porque trabalhei contigo no T.E.A.

Inês: Pois foi. E1?

E1: Eu também acho que fizemos coisas novas. Porque tínhamos mais tempo e podíamos acabar um trabalho e fazer outro, acabar um trabalho e fazer outro.... Era melhor do que estarmos a fazer todos ao mesmo tempo.

E4: Posso só dizer mais uma coisa?

Inês: Claro.

E4: Eu gostei de marcar as tarefas no plano, porque assim percebia se tinha trabalhado muito ou pouco. E quando víamos os cadernos dos colegas para escrever o que achávamos sabíamos logo quantas coisas é que os colegas tinham feito.

Inês: É verdade, E4. Acham que foi importante receber os comentários dos colegas?
Diz, E4.

E4: Acho que sim porque tínhamos uma opinião.

Inês: E8.

E8: Era bom porque às vezes não sabemos se fizemos bem e tu dizias sempre para ver os comentários para saber o que tínhamos de melhorar.

Inês: Obrigada, E8. Alguém quer dizer mais alguma coisa? Sim, E8.

E8: Eu acho que podia ter feito mais trabalhos.

Inês: Tens sempre tempo de melhorar para a próxima semana. Então e já agora, qual foi a tarefa de que vocês gostaram mais de fazer durante o T.E.A.?

E8: Gostei de trabalhar com a E5 ... e com outros colegas.

Inês: Então o que gostaste mais foi de trabalhar a pares?

E8: Sim

E4: Eu também gostei de trabalhar a pares.

Inês: Todos gostaram de trabalhar a pares?

Todos: Sim!

E2: Gostei muito do ditado.

Inês: E tu, E5?

E5: Eu gostei de trabalhar a pares com a Daniela

E4: Eu gostei de fazer Matemática e de jogar à mímica.

Inês: Está bem, muito obrigada a todos.

Anexo AQ. Análise de conteúdo da entrevista realizada aos alunos

Análise de conteúdo da entrevista			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
O Tempo de Estudo Autónomo	Potencialidades	- Diversidade de atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tinha muitas coisas para trabalhar (E2)</i> • <i>também achei piada ao Estudo Autónomo porque assim não é sempre a mesma coisa./ Por exemplo, antes quando a professora mandava fazer Matemática, só estávamos a fazer Matemática,/ e ali podemos fazer Português, Matemática, Estudo do Meio e livros e... ainda mais coisas (E3)</i> • <i>eu gostei muito do Estudo Autónomo porque ali estão coisas muito novas (E7)/</i>
		- Tempo de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>serviu para podermos aprender (E2)</i> • <i>achei que no Estudo Autónomo podíamos aprender mais algumas coisas sem ser com a professora. (E3)</i> • <i>gostei muito porque aprendemos coisas novas (E4)</i>
		- Poder de escolha.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>eu gostei muito porque primeiro podemos estar à vontade, acabar uma ficha e depois fazer outra coisa. Mas antes tínhamos que esperar (E5)</i> • <i>Porque tínhamos mais tempo e podíamos acabar um trabalho e fazer outro, acabar um trabalho e fazer outro.... Era melhor do que estarmos a fazer todos ao mesmo tempo (E1)</i> • <i>E por exemplo às vezes quando estava cansada, podia ler livros e jogar à mímica (E4)</i> • <i>Eu gostei do Estudo Autónomo porque nós escolhíamos o que nós queríamos/ e podíamos fazer coisas a pares quando nós queríamos (E4)</i>

		- Trabalho a pares.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gostei muito de ajudar os colegas nos trabalhos (E4)</i> • <i>Gostei de trabalhar com a D. ... e com outros colegas (E5)</i>
		- Trabalho colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>havia vezes em que tínhamos dificuldades a fazer uma ficha e os colegas podiam ajudar (E4)</i>
		- Apoio tutorial.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu aprendi mais coisas novas de matemática, porque trabalhei contigo no T.E.A (E5)</i>
		- Monitorização do trabalho. - Heteroavaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostei de marcar as tarefas no plano, porque assim percebia se tinha trabalhado muito ou pouco (E4)</i> • <i>quando víamos os cadernos dos colegas para escrever o que achávamos sabíamos logo quantas coisas é que os colegas tinham feito. (E4)</i> • <i>Acho que [foi importante fazer comentários aos colegas] porque tínhamos uma opinião (E4).</i> • <i>Era bom porque às vezes não sabemos se fizemos bem e tu dizias sempre para ver os comentários para saber o que tínhamos de melhorar. (E8)</i>
		- Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • <i>gostei muito da organização (E3)</i>
	Pontos negativos	- Comportamento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gostei do Tempo de Estudo Autónomo, mas não gostei do comportamento da turma. Às vezes portávamo-nos um bocadinho mal (E6)</i>

Anexo AR. PIT do aluno A2

Plano Individual de Trabalho n.º 1

Nome: [Redacted] Semana de 11 de Novembro

O que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Esta semana penso fazer 5 trabalhos
Português	Escrita Livre		1
	Ficha de Escrita		1
	Ficha de ortografia		
	Ficha de gramática		
	Leitura		
	Ficha de leitura		
Matemática	Fichas de Números e Operações		
	Ficha de Geometria e Medida		
	Ficha de OTD		1
	Ficha de Problemas		
EM	Ficha de Estudo do Meio		
Outros	Acabar trabalhos		
	Melhorar trabalhos		
	Apelo com a professora		

Como avalio o meu trabalho? mal

Que posso melhorar na próxima semana?

Avaliação do plano	Avaliação da professora
Preenchi bem o plano	<p><u>Próximo</u></p> <p>Esperava que bastante esta semana! Deves pensar melhor sobre a tua avaliação. Gosto do teu texto de escrita livre.</p> <p><u>José</u></p>
Não deixei trabalhos incompletos	
Organizei bem o caderno	
Cumprí o plano	
Trabalhei nas minhas dificuldades	
Não incomodei os colegas	

Figura AR1. PIT 1 do aluno A2.

Plano Individual de Trabalho n.º 2

Nome: [Redacted] Semana de 19 de Dezembro

O que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Esta semana penso fazer 5 trabalhos
Português	Escrita Livre		
	Ficha de Escrita		
	Ficha de ortografia		
	Ficha de gramática		
	Leitura		
	Ficha de leitura		1
Matemática	Fichas de Números e Operações		
	Ficha de Geometria e Medida		
	Ficha de OTD		
	Ficha de Problemas		
EM	Ficha de Estudo do Meio		
Outros	Acabar trabalhos		
	Melhorar trabalhos		
	Apelo com a professora		

Como avalio o meu trabalho? trabalhei

Que posso melhorar na próxima semana?

base mais fígura

Avaliação do plano	Avaliação da professora
Preenchi bem o plano	<p>[Redacted]</p> <p>Gosto que tenhas tido vontade de ler esta semana. Deves apontar no caderno o nome dos livros que lês. Concordo que deves fazer mais fichas.</p> <p><u>José</u></p>
Não deixei trabalhos incompletos	
Organizei bem o caderno	
Cumprí o plano	
Trabalhei nas minhas dificuldades	
Não incomodei os colegas	

Figura AR2. PIT 2 do aluno A2.

Plano Individual de Trabalho n.º 151
Semana de 21/07/17 a 27/07/17

Disciplina	Que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Outros
Português	Escrita Livre			
	Ficha de Escrita			
	Ficha de ortografia			
	Ficha de gramática			
	Leitura			
Matemática	Fichas de Números e Operações			
	Ficha de Geometria e Medida			
	Ficha de OTD			
E.M.	Ficha de Estudo do Meio			
	Ficha de Expressão Plástica			1
Outros	Acabar trabalhos			
	Melhorar trabalhos			
	Apoio com a professora			

Como avalio o meu trabalho? *trabalhei mais esta*

Que posso melhorar na próxima semana? *difficil*

Trabalho a pares Com quem? O quê?

Avaliação do plano

Preenchi bem o plano	<input checked="" type="checkbox"/>
Não deixei trabalhos incompletos	<input checked="" type="checkbox"/>
Organizei bem o caderno	<input checked="" type="checkbox"/>
Cumprí o plano	<input checked="" type="checkbox"/>
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input checked="" type="checkbox"/>
Não incomodei os colegas	<input checked="" type="checkbox"/>
Cumprí a tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>

Comentário do colega: *Muito bom*

Comentário da professora: *Trabalhaste bem esta semana. Continua!*

4

Figura AR3. PIT 3 do aluno A2.

Plano Individual de Trabalho n.º 14
Semana de 21/07/17 a 27/07/17

Disciplina	Que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Outros
Português	Escrita Livre			
	Ficha de Escrita			
	Ficha de ortografia			
	Ficha de gramática			
	Leitura			
Matemática	Fichas de Números e Operações			
	Ficha de Geometria e Medida			
	Ficha de OTD			
E.M.	Ficha de Estudo do Meio			
	Ficha de Expressão Plástica			1
Outros	Acabar trabalhos			
	Melhorar trabalhos			
	Apoio com a professora			

Como avalio o meu trabalho? *trabalhei pouco*

Que posso melhorar na próxima semana?

Trabalho a pares Com quem? O quê?

Avaliação do plano

Preenchi bem o plano	<input checked="" type="checkbox"/>
Não deixei trabalhos incompletos	<input checked="" type="checkbox"/>
Organizei bem o caderno	<input checked="" type="checkbox"/>
Cumprí o plano	<input checked="" type="checkbox"/>
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input checked="" type="checkbox"/>
Não incomodei os colegas	<input checked="" type="checkbox"/>
Cumprí a tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>

Comentário do colega: *Muito bom*

Comentário da professora: *Fico contente por te teres empenhado esta semana. Tem alguns trabalhos incompletos*

3

Figura AR4. PIT 4 do aluno A2.

Anexo AS. PIT do aluno A21

Plano Individual de Trabalho n.º 1

Nome: Yimã Semana de 27.11.2016 a 25.12.2016

O que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Esta semana penso fazer <u>3</u> trabalhos
Português	Escrita Livre		A minha tarefa da semana é <u>Escrita Livre</u> Como avalio o meu trabalho?
	Ficha de Escrita		
	Ficha de ortografia		
	Ficha de gramática		
	Leitura		
	Ficha de leitura		
Matemática	Fichas de Números e Operações	2	Que posso melhorar na próxima semana?
	Ficha de Geometria e Medida	1	
	Ficha de OTD		
	Ficha de Problemas		
EM	Ficha de Estudo do Meio		
Outros	Acabar trabalhos		
	Melhorar trabalhos		
	Apoio com a professora		

Avaliação do plano		Avaliação da professora
Preenchi bem o plano	<input checked="" type="checkbox"/>	Yimã, Trabalhaste lindamente esta semana! Continua Ymã
Não deixei trabalhos incompletos	<input checked="" type="checkbox"/>	
Organizei bem o caderno	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cumpri o plano	<input checked="" type="checkbox"/>	
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input checked="" type="checkbox"/>	
Não incomodei os colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Cumpri a tarefa	<input checked="" type="checkbox"/>	

Figura AS1. PIT 1 do aluno A21

Plano Individual de Trabalho n.º 2

Nome: Yimã Semana de 27.11.2016 a 25.12.2016

O que posso fazer	Plano de tarefas	Total	Esta semana penso fazer <u>3</u> trabalhos
Português	Escrita Livre		A minha tarefa da semana é Como avalio o meu trabalho?
	Ficha de Escrita		
	Ficha de ortografia		
	Ficha de gramática		
	Leitura		
	Ficha de leitura		
Matemática	Fichas de Números e Operações	1	Que posso melhorar na próxima semana?
	Ficha de Geometria e Medida		
	Ficha de OTD		
	Ficha de Problemas		
EM	Ficha de Estudo do Meio		1
Outros	Acabar trabalhos		
	Melhorar trabalhos		
	Apoio com a professora		

Avaliação do plano		Avaliação da professora
Preenchi bem o plano	<input type="checkbox"/>	Yimã, Gostei de ti ver esforçada, mais uma vez. Parabéns! Tens algumas coisas para corrigir, que posso fazer contigo. Ymã
Não deixei trabalhos incompletos	<input type="checkbox"/>	
Organizei bem o caderno	<input type="checkbox"/>	
Cumpri o plano	<input type="checkbox"/>	
Trabalhei nas minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	
Não incomodei os colegas	<input type="checkbox"/>	
Cumpri a tarefa	<input type="checkbox"/>	

Figura AS2. PIT 2 do aluno A21

Piano Individual de Trabalho n.º [25]

Nome: *Simão* Semana de *20/09/13 a 26/09/13*

O que posso fazer		Plano de tarefas	Totais
Português	Escrita Livre		
	Ficha de Escrita		7
	Ficha de ortografia		
	Ficha de gramática		
	Leitura		7
	Ficha de leitura		7
Matemática	Fichas de Números e Operações		1
	Ficha de Geometria e Medida		
	Ficha de OTD		
	Ficha de Problemas		
E.M.	Ficha de Estudo do Meio	<input checked="" type="checkbox"/>	
Expr.	Ficha de Expressão Plástica		1
Outros	Acabar trabalhos		
	Melhorar trabalhos		
	Apoio com a professora		
			5

Como avalio a minha semana?

Como avalio o meu trabalho?

Que posso melhorar na próxima semana?

Trabalho a pares
Com quem? O quê?

Avaliação do plano

Preenchi bem o plano

Não deixei trabalhos incompletos

Organizei bem o caderno

Cumpri o plano

Trabalhei nas minhas dificuldades

Não incomodei os colegas

Cumpri a tarefa

Comentário do colega: *Simão trabalhou bem*

Comentário da professora: *Simão, trabalhaste bem esta semana. Continua! João*

Figura AS3. PIT 3 do aluno A21

Piano Individual de Trabalho n.º [7]

Nome: *Simão* Semana de *9/09/13 a 15/09/13*

O que posso fazer		Plano de tarefas	Totais
Português	Escrita Livre		
	Ficha de Escrita		
	Ficha de ortografia		0
	Ficha de gramática		0
	Leitura		13
	Ficha de leitura		
Matemática	Fichas de Números e Operações		13
	Ficha de Geometria e Medida		0
	Ficha de OTD		0
	Ficha de Problemas		0
E.M.	Ficha de Estudo do Meio		
Expr.	Ficha de Expressão Plástica		
Outros	Acabar trabalhos		
	Melhorar trabalhos		
	Apoio com a professora		
			6

Esta semana penso fazer trabalhos

A minha tarefa da semana é

Como avalio o meu trabalho?

Que posso melhorar na próxima semana?

Trabalho a pares
Com quem? O quê?

Avaliação do plano

Preenchi bem o plano

Não deixei trabalhos incompletos

Organizei bem o caderno

Cumpri o plano

Trabalhei nas minhas dificuldades

Não incomodei os colegas

Cumpri a tarefa

Comentário do colega: *ol simão deves de melhorar nos trabalhos mais trabalhos*

Comentário da professora: *Simão, trabalhaste lindamente mas deixaste muitos trabalhos por acabar! João*

Figura AS4. PIT 4 do aluno A21

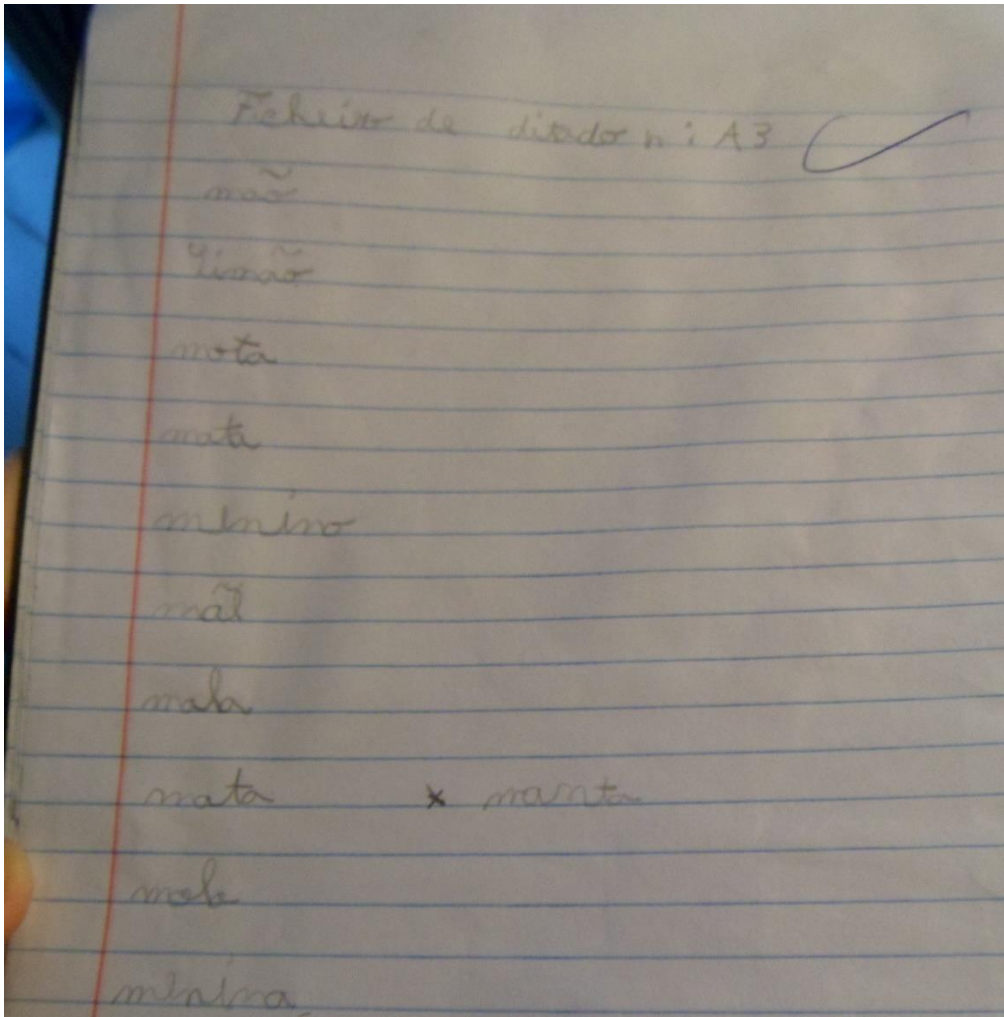


Figura AT4. Ficheiro de ditado realizado pela aluna A22

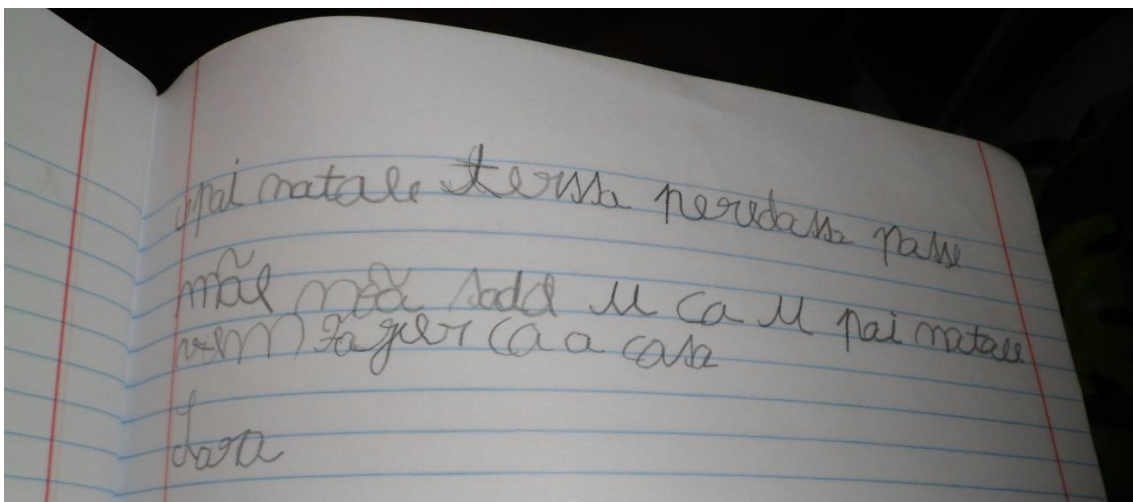


Figura AT5. Primeira produção em escrita livre pela aluna A20.

