



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: A organização e gestão do processo de
aprendizagem pelos alunos no Tempo de Estudo Autónomo**

Shahista Ibrahim Abdul Aziz

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

2017



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: A organização e gestão do processo de
aprendizagem pelos alunos no Tempo de Estudo Autónomo**

Shahista Ibrahim Abdul Aziz

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

Orientador: Professora Doutora Maria da Conceição Pereira

2017

AGRADECIMENTOS

Depois de redigir tantas palavras para a elaboração deste relatório, as desta etapa tornam-se as mais difíceis de escolher porque não encontro palavras para expressar o agradecimento que sinto pelas pessoas queridas por mim.

Aos meus pais, por tudo o que fizeram por mim e pela educação que me deram e que me fez dar passos tão largos na minha vida, sempre dentro do código da ética, mas feliz.

Aos meus avós, por me terem ensinado o que é o amor e o carinho, por me terem dado sempre o melhor.

Aos meus sogros por todo o apoio e força que me deram desde sempre.

Aos meus irmãos, pelos momentos de felicidade e partilha que vivemos juntos.

À minha sobrinha, por todos os “vamos brincar” que substituíram momentos de trabalho no relatório. Obrigada por todos esses doces momentos de alegria.

Aos meus amigos, Inês, Marina e Valter pelo apoio infindável, pelas tutorias, pelos trabalhos de grupo em que a diversão nunca faltava. Um reconhecido agradecimento ao Valter que sempre se preocupou comigo e pela sua extraordinária capacidade de ser uma “Biblioteca Ambulante para todos”.

A todos os professores que colaboraram na minha formação académica e pessoal, de quem sempre tomarei como exemplos para o meu futuro profissional.

À minha orientadora Professora Maria da Conceição Pereira, pela ajuda inigualável, não só para a elaboração deste relatório como também por todo o percurso académico, desde que nos conhecemos. Mais que orientadora e professora, vejo-a como uma Tutora do meu percurso académico.

A todas as flores, sejam elas alunos pelos quais passei, sejam crianças que me lançaram um sorriso no parque, que me ajudaram a encontrar a profissão dos meus sonhos.

Por último, e porque é o mais difícil de agradecer, ao Muhammad, que mais que meu marido, um amigo que sempre esteve a meu lado, com o seu apoio generoso mas comedido, sempre pronto a ajudar mas impedido. Impedido pela sua consciência de que, mais que ninguém, deveria ser sempre eu a ultrapassar os obstáculos que me desafiavam a paciência.

Por fim, desejo deixar claro que este relatório seria redigido, de qualquer dos modos. Mas sem vós, não seria a mesma coisa. Um profundo obrigada a todos.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no contexto da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Consiste numa reflexão crítica e fundamentada sobre a prática de 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvida numa turma mista, composta pelo 1.º e o 2.º ano de escolaridade, durante o período de 10 semanas, numa escola situada no concelho de Lisboa. Neste contexto emergiu o tema de investigação, A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PELOS ALUNOS NO TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO.

A finalidade da investigação é a de estudar a organização e gestão do processo de aprendizagem, pelos alunos, durante a rotina de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), na turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Configuram-se assim, como objetivos específicos do estudo empírico os seguintes: i) identificar as preferências curriculares dos alunos no trabalho do TEA; ii) identificar as áreas disciplinares de maior dificuldade para os alunos no trabalho em TEA; iii) identificar a relação interesses *versus* dificuldades sentidas pelos alunos no trabalho em TEA; iv) identificar os critérios de seleção utilizados pelos alunos na seleção das atividades a realizar durante o TEA; v) verificar se os alunos cumprem com o número de atividades previsto no Plano Individual de Trabalho; vi) verificar se os alunos integram os dados relativos à auto e à heteroavaliação na planificação subsequente e, por último, vii) propor e avaliar distintas formas de consciencialização dos alunos na gestão do trabalho realizado, pelos mesmos, durante o TEA.

Tendo em conta o objeto de estudo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa e como técnica de recolha de dados a aplicação de inquéritos por questionários, a observação direta e a análise documental. Os dados foram tratados através de cálculos estatísticos como a obtenção de médias, contagem de frequências entre outros cálculos, com recurso ao programa Excel.

As conclusões do estudo permitem considerar que os estudantes efetuam uma gestão autónoma do seu processo de aprendizagem de forma pouco consciente e que é necessária a tomada de medidas de consciencialização e regulação da gestão do trabalho realizado pelos alunos durante o TEA, pelos docentes.

Palavras-chave: intervenção pedagógica, tempo de estudo autónomo, autonomia, responsabilização, movimento escola moderna

ABSTRACT:

This report is developed under the curricular unit of *Prática de Ensino Supervisionada II*, of the 2nd grade of the *Masters in Education for the 1st and 2nd Stage of Basic School*. This is a critical and fundamental reflection about the 1st stage of Basic School practices under a mixed class composed by students from the 1st and 2nd grades, during the period of 10 weeks, in a Lisbon's county school. In this context, it was emerged the investigation theme, **THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF THE LEARNING PROCESS BY THE STUDENTS DURING THE AUTONOMOUS STUDY TIME**.

The objective of the investigation is to study the organization and the management of the learning process, by the students, during the Autonomous Study Time (AST), in a class from the 1st grade of the 1st stage in Basic School. It is defined as the main goals of this empirical study i) identify the curricular preferences of the students on the AST; ii) identify the hardest curricular fields for the students in the AST work; iii) identify the relationship interests *versus* difficulties felt by the students on the activities made during the AST; iv) identify the selection criteria used by the students during the AST; v) verify if the students accomplish with the proposed number of activities predicted in the Individual Work Plan; vi) verify if the students integrate the data from the self-evaluation and evaluation from the teacher and classmates in the subsequent plan and lastly vii) propose and evaluate different ways of students awareness in managing their work during the AST.

Having the goal of this study in mind, it was opted for a qualitative analysis methodology and it was used as a technique for data collection surveys, direct analysis and documental analysis. The data was treated using statistical calculus such as averages, frequency counting and others, using *Excel* as a tool.

The conclusions of the study allow us to deduce that students make an autonomous management of their learning process in a little conscious way and that awareness measures and regulation needs to be taken as well as management of the work developed by the students during the AST, by the teachers.

Keywords: Pedagogical intervention, autonomous study time, autonomy, accountability, modern school movement

ÍNDICE GERAL

1.	Introdução	1
2.	Prática de ensino supervisionada	3
2.1.	Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	3
3.	Caracterização do contexto socioeducativo	5
3.1.	O meio local	5
3.2.	A escola.....	5
3.3.	A turma.....	6
3.4.	A sala de aula.....	7
4.	A ação educativa do orientador cooperante.....	8
4.1.	Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica	8
4.2.	Gestão dos tempos e conteúdos de aprendizagem	8
4.3.	Gestão do espaço e dos materiais educativos.....	11
4.4.	Modalidades de trabalho e diferenciação pedagógica	11
4.5.	Sistemas de regulação e avaliação do trabalho de aprendizagem..	12
4.6.	Avaliação diagnóstica dos alunos	14
4.6.1.	Competências sociais.....	15
4.6.2.	Português.....	15
4.6.3.	Matemática.....	16
4.6.4.	Estudo do Meio	16
4.6.5.	Expressões Artísticas e Físico-Motoras.....	16
5.	Identificação da problemática e Fundamentação dos Objetivos Gerais	17

5.1. Quadro síntese das potencialidades/fragilidades da turma e problemática.....	17
5.2. Identificação e fundamentação dos objetivos gerais de intervençã..	19
5.3. Fundamentação teórica da problemática e dos objetivos gerais de intervenção.....	20
6. Pocesso de Intervenção Educativa.....	22
6.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	22
6.2. Estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar.....	24
6.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares para a consecução dos objetivos gerais de intervenção	26
6.4. Organização e gestão do tempo, dos conteúdos, do espaço e dos materiais educativos	26
6.5. Modalidades de trabalho e diferenciação pedagógica	27
6.6. Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho.....	28
7. Avaliação.....	28
7.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	28
7.1.1. Competências Sociais.....	29
7.1.2. Português.....	29
7.1.3. Matemática.....	31
7.1.4. Estudo do Meio	32
7.2. Avaliação dos objetivos gerais do plano de intervenção	33
8. Estudo Empírico: A organização e gestão do processo de aprendizagem pelos alunos no TEA.....	38
8.1. Motivação Pessoal e pertinência do objeto de estudo	38
7.2 Questões e objetivos do estudo.....	38
8.2. Enquadramento concetual.....	40
8.3. Metodologia.....	42
8.3.1. Natureza do estudo	42

7.3.2	Técnicas de recolha de dados e tratamento de dados	42
8.4.	Apresentação de resultados	44
7.4.1	Preferências disciplinares dos alunos	45
7.4.2.	Áreas disciplinares de maior dificuldade para os alunos.....	46
7.4.3.	Relação interesse <i>versus</i> dificuldade dos alunos nas várias áreas disciplinares	47
7.4.4.	Critérios de seleção utilizados pelos alunos na seleção das atividades no TEA	48
7.4.5.	Cumprimento do número de atividades previstas no PIT	49
7.4.6.	A integração dos dados da auto e heteroavaliação na planificação subsequente	50
7.4.7.	Proposta de distintas formas de consciencialização dos alunos na gestão do trabalho realizado durante o TEA	52
8.	Conclusões e discussão dos resultados	53
8.1.	Limitações e implicações do estudo e linhas para futuras investigações	56
	Referências	59
	Anexos.....	63
	Anexo A. Avaliação Diagnóstica da turma	
	Anexo B. Notas de Campo	
	Anexo C. Exposição de materiais na sala de aula	
	Anexo D. Tabelas de registo para pilotar o trabalho em aula	
	Anexo E. Planta da sala de aula	
	Anexo F. Agenda Semanal	
	Anexo G. Exemplo de Mapa de Produções	
	Anexo H. Plano Individual de Trabalho	
	Anexo I. Lista de ficheiros disponíveis na sala	
	Anexo J. Exemplo de fichas de Estudo do Meio	

- Anexo K. Lista dos principais recursos disponíveis na sala de aula
- Anexo L. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Competências Sociais
- Anexo M. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Português
- Anexo N. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Matemática
- Anexo O. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Estudo do Meio
- Anexo P. Questionário referente ao estudo aplicado aos alunos
- Anexo Q. Apresentação dos dados obtidos a partir do questionário
- Anexo R. Tabelas para registo dos dados observados durante o TEA
- Anexo S. Exemplo de Lista de Palavras
- Anexo T. Resultados do Estudo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Avaliação diagnóstica e avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º ano no indicador – Escuta os outros e espera a sua vez de falar.....	30
Figura 2. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º ano referente ao indicador – Escreve frases simples, respeitando as regras de fonema-grafema.....	33
Figura 3. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Escreve frases simples, respeitando as regras de fonema-grafema.....	33
Figura 4. Avaliação diagnóstica dos alunos do 2.º ano referente ao indicador – Escreve textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.....	34
Figura 5. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 2.º ano referente ao indicador – Escreve textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.....	34
Figura 6. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem.....	35
Figura 7. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem.....	35
Figura 8. Avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Sabe as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e do 10.....	35
Figura 9. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Sabe as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e do 10.....	35
Figura 10. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.....	36
Figura 11. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 1º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.....	36
Figura 12. Avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar ou acrescentar, retirar, comparar e completar.....	36

Figura 13. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar ou acrescentar, retirar, comparar e completar.....	36
Figura 14. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - É autónomo.....	37
Figura 15. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - É autónomo.....	38
Figura 16. Gráfico que representa a relação interesses vs. dificuldades.....	48
Figura 17. Gráfico alusivo à evolução dos critérios de seleção utilizados pelos alunos ao longo das planificações do PIT.....	49
Figura 18. Semana 1 - Cumprimento do número de atividades previstas no PIT.....	50
Figura 19. Semana 3 - Cumprimento do número de atividades previstas no PIT.....	50
Figura 20. Semana 6 - Cumprimento do número de atividades previstas no PIT.....	50
Figura 21.Semana 1 - Dados da auto e heteroavaliações integrados no PIT subsequente.....	51
Figura 22.Semana 2 - Dados da auto e heteroavaliações integrados no PIT subsequente.....	51
Figura 23.Semana 2 - Dados da auto e heteroavaliações integrados no PIT subsequente.....	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos de trabalho em sala de aula.....	13
Tabela 2. Potencialidades da turma relativamente às áreas disciplinares e não disciplinares.....	17
Tabela 3. Fragilidades da turma relativamente às áreas disciplinares e não disciplinares.....	18
Tabela 4. Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção privilegiadas.....	24
Tabela 5. Instrumentos de regulação da prática.....	28
Tabela 6. Ordenação das preferências curriculares dos alunos.....	46
Tabela 7. Ordenação das maiores dificuldades dos alunos em TEA.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AP	Apresentação de Produções
CT	Conselho de Turma
EDM	Estudo do Meio
MAB	Material Multibásico
MEM	Movimento Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador Cooperante
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no curso de mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II perspetiva-se como um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação das aprendizagens nas outras componentes curriculares do curso, procurando integrar e transformar saberes disciplinares e profissionais.

Neste sentido, o relatório final traduz fundamentalmente a PES II do 1.º Ciclo, a qual se desenvolveu numa turma mista, com o primeiro e o segundo anos de escolaridade, pertencente a um colégio privado situado no concelho de Lisboa. A PES II ocorreu num período de tempo compreendido entre 21 de março e 27 de maio de 2016, perfazendo um total de 10 semanas. Para além do relato de todo o percurso experienciado na PES II, apresentar-se-á também um estudo subordinado ao tema: *A organização e gestão do processo de aprendizagem no Tempo de Estudo Autónomo*.

No decorrer do presente relatório explicitar-se-á a motivação da investigadora para a escolha do tema em estudo, assim como todos os processos e percursos metodológicos adotados para a realização da referida investigação.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes, na primeira parte proceder-se-á a uma apresentação sustentada numa dimensão reflexiva do trabalho desenvolvido durante a PES no 1.º ciclo. Na segunda parte, apresentar-se-á a investigação.

Em conformidade, a primeira parte encontra-se organizada em sete principais capítulos. Após a introdução, segue-se, no segundo capítulo, a apresentação da PES II e a descrição das opções e procedimentos metodológicos, bem como os procedimentos subjacentes à recolha e tratamento de dados, relativos ao processo de intervenção.

No terceiro capítulo descreve-se a caracterização do contexto socioeducativo. Neste sentido, apresentam-se os dados recolhidos durante o período de observação relativos ao contexto físico, social, organizacional e pedagógico da escola e da sala de aula em que a intervenção decorreu.

Num quarto capítulo pretende-se dar a conhecer todo o contexto escolar, centrando-se na ação educativa do orientador cooperante, nas finalidades educativas,

na gestão dos tempos, conteúdos, espaços e materiais. Clarificam-se, também, os princípios orientadores e sistemas de avaliação. Ainda neste âmbito, é relatada a avaliação diagnóstica dos alunos, realizada pelas estagiárias.

Seguidamente, no quinto capítulo, identificar-se-ão as potencialidades e fragilidades do contexto educativo – decorrentes da avaliação diagnóstica realizada – a problemática emergente e definir-se-ão os objetivos gerais de intervenção.

No sexto capítulo, apresenta-se a fundamentação de todo o processo de intervenção. Neste capítulo, enunciam-se, ainda, os princípios pedagógicos que orientaram a intervenção no decorrer da PES II no 1.º CEB, assim como as principais estratégias globais de intervenção e o seu contributo para a execução dos objetivos gerais identificados.

Segue-se o sétimo capítulo, no qual surge a análise dos resultados de avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos do Plano de Intervenção (PI), realizado para a prática Educativa da PES II.

A segunda parte do presente relatório encontra-se dividida em duas partes, designadamente o capítulo oitavo, em que se apresenta o estudo empírico, contemplando a motivação pessoal e a pertinência do objeto de estudo, seguida das questões de partida e os objetivos do estudo. Ainda neste capítulo, apresenta-se um enquadramento conceptual do tema da investigação, a metodologia utilizada, a apresentação dos resultados da investigação assim como a análise reflexiva acerca de todo o processo e percurso formativo. No último capítulo tecem-se algumas considerações finais sobre todo o processo, quer sobre a PES, quer sobre o estudo de investigação.

Por fim, é reservado um capítulo para as referências e os anexos.

Importa referir que os nomes dos alunos e da escola não constam no presente documento a fim de se proteger a sua identidade e salvaguardar as suas informações.

I PARTE

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Nesta primeira parte, apresenta-se o trabalho desenvolvido ao longo de toda a prática de ensino supervisionada, no contexto do 1.º CEB. Contudo, antes da sua apresentação, considera-se pertinente apresentar os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados ao longo deste processo formativo.

2.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

No presente capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada II, mais precisamente os processos de preparação da intervenção pedagógica, a observação, intervenção e avaliação. Antes de mais, importa clarificar que a “Metodologia é etimologicamente a ciência em ordem a encontrar *um caminho para*, a arte de adoptar o caminho próprio para atingir um determinado fim. O programa previamente estabelecido para atingir um determinado fim, de modo mais conveniente, é o método” (Azevedo & Azevedo, 2008, p. 11).

Adotando uma metodologia de natureza qualitativa, nesta fase recorreu-se a diversas técnicas de recolha e análise de dados, métodos estes que conduzem, sem dúvida a uma “procura de informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação” (Roegiers, 1999, p.12).

Em conformidade, no sentido de se caracterizar o meio envolvente e o contexto educativo, privilegiou-se a consulta do *sítio* da junta de freguesia, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada ao coordenador da instituição onde decorreu a prática pedagógica. Foi deste modo que, de acordo com Sousa e Baptista (2011), foram recolhidos os “dados primários” (p. 71).

Durante o período de observação em sala de aula, que decorreu ao longo de três semanas, as principais técnicas de recolha de dados foram a observação direta, a análise documental e realização de entrevistas.

O método de observação, salienta-se, confere ao observador a possibilidade de se fixar “na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação «situada» desses comportamentos” (Estrela, 1994,

p. 18). O tipo de observação que se realizou, a participante, “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. . . . e participa das atividades normais deste” (Marconi & Lakatos, 2007, p. 90). Através da mesma, observou-se o trabalho efetuado pelos alunos ao longo do período de observação, as suas fragilidades e potencialidades. Neste sentido, a observação e contacto com os alunos durante os momentos de trabalho de Projetos, Tempo de Estudo Autónomo (TEA), Português, Matemática, Apresentação de Produções (AP), Comunicações e do Conselho de Turma (CT) permitiram recolher dados de avaliação diagnóstica dos alunos (Anexo A). Havendo grelhas discriminadas para o primeiro e segundo anos, procurou-se registar os dados ao longo do período de observação, recorrendo-se, também, às notas de campo efetuadas (Anexo B) e às produções dos alunos. É de notar que as grelhas de avaliação diagnóstica foram construídas atendendo aos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico das várias disciplinas.

Relativamente à pesquisa documental, recorreu-se a documentos reguladores do Ensino Básico, a documentos reguladores do ensino no colégio respetivo, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) e, ainda, a dados de diferentes naturezas dos alunos, cedidos pelo orientador cooperante (OC).

As entrevistas informais com os diversos agentes educativos possibilitaram “uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.” (Marconi & Lakatos, 2007, p. 94).

A recolha de dados foi, no geral, uma fase de grande relevância, visto que é a partir da mesma que se pode caracterizar o contexto socioeducativo, para que de modo fundamentado se possam equacionar propostas de intervenção em concordância com as especificidades e particularidades do grupo.

Durante o processo de intervenção, a observação participante constituiu-se como a principal técnica de recolha de dados, concedendo especial enfoque às notas de campo. Estas consistiram no registo diário das atividades realizadas bem como do desempenho coletivo do grupo ao longo das mesmas. Como tal, foram construídos instrumentos de registo dos dados por forma a sustentarem uma futura avaliação. As entrevistas ao OC foram também frequentemente recorridas, com o principal objetivo de esclarecer questões emergentes da prática. Apesar da pesquisa documental dos registos escritos dos alunos ter sido uma técnica transversal às diferentes fases da PES,

durante a intervenção auxiliou na perceção do desempenho dos alunos e na consciencialização dos impactos da prática decorrente.

De acordo com Tuckman (1994), os documentos que os observadores investigam assumem normalmente a forma de atas de encontros ou relatórios. No presente relatório, estes documentos referem-se às fichas de trabalho, às fichas de avaliação e a outro tipo de atividades de registo físico realizadas pelos alunos. Os trabalhos elaborados pelos alunos foram avaliados mediante os objetivos estabelecidos no PI. Essa avaliação foi feita em grelhas de observação e avaliação. Foram ainda avaliadas as aprendizagens dos alunos, comparando os dados da avaliação diagnóstica e os conhecimentos adquiridos na consolidação de conteúdos.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

3.1. O meio local

A instituição onde se desenvolveu a PES II, é uma instituição de ensino privado, situada no distrito de Lisboa, integrada numa larga avenida que contempla outras instituições educativas. Inserindo-se num contexto socioeconómico e cultural elevado, a área circundante à instituição dispõe de uma grande quantidade de infraestruturas educativas, bem como de estabelecimentos de comércio e serviços contribuindo, assim, para a predominância do setor terciário de atividades na área. Não obstante, existe também algum património natural e cultural, dos quais se destaca um parque com onze hectares, com diversos recursos, tais como um parque infantil, uma cafetaria e uma área para realizar piqueniques. Na zona próxima do estabelecimento de ensino encontra-se ainda o aeroporto de Lisboa.

3.2. A escola

A instituição educativa apresenta uma oferta formativa para dois níveis de ensino, o Pré-Escolar e o 1.º CEB. A metodologia de trabalho seguida pelos profissionais que nela desempenham funções docentes é orientada pelos pressupostos do modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (MEM).

O MEM é um modelo pedagógico desenvolvido nos anos 60 com origem nas ideias propostas pela Educação Nova e por Freinet. As suas linhas gerais de ação centram-se no desenvolvimento de competências cognitivas e sócio afetivas a partir do trabalho em grupo e com uma forte incidência na disciplina cívica do aluno, nomeadamente na vertente da competência democrática (Pessoa, s.d.).

As atividades letivas da educação Pré-escolar, bem como as aulas do 1.º CEB, decorrem num edifício novo, anexo a um principal ainda em construção. O edifício é composto por três salas destinadas à educação Pré-escolar, uma para o 1.º ciclo, duas casas de banho, um pavilhão polivalente e um espaço para o recreio.

Os órgãos administrativos são compostos por uma Direção constituída por dois diretores, uma Direção Pedagógica e por um Conselho de Docentes. O corpo docente é composto por 5 educadoras de infância que integram a equipa da educação Pré-Escolar. No que respeita à equipa educativa do 1.º CEB, a mesma é constituída por 1 professor titular do 1.º CEB, por uma psicóloga que presta apoio à turma durante três horas e meia por semana, por 1 mesma professora que leciona expressão plástica e musical, por 1 docente de expressão físico-motora, por 1 professora de inglês e, ainda, por 1 auxiliar da ação educativa.

3.3. A turma

A turma era constituída por 20 alunos, 14 rapazes e 6 raparigas. Destes 20 alunos, 13 estudantes eram do 1.º ano e 7 são do 2.º ano. Não há alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, foram detetadas e elencadas algumas dificuldades de diversos níveis em alguns alunos da turma que afetavam o seu desempenho em vários momentos. Um deles, nomeadamente do 1.º ano, apresentava dificuldades ao nível da concentração, outro, do 2.º ano, que apresentava bastantes dificuldades na competência de escrita. Havia, ainda, 1 aluno que embora apresentasse o repertório completo da fala (Vygotsky, 2007), demonstrava algumas dificuldades na dicção das palavras, apresentando assim, na perspetiva da psicologia, um Desvio Fonológico (Mousinho, Schmid, Pereira, Lyra, Mendes e Nóbrega, 2008). A fim de amenizar o seu problema, o aluno tinha apoio de uma terapeuta da fala, duas vezes por semana.

3.4. A sala de aula

As aulas da turma do 1.º CEB, decorreram num edifício novo, anexo a um principal ainda em construção.

No entender de Niza (1998) “O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar.” (p. 9). A sala de aula desta turma é o espaço físico onde se desenvolvia a maior parte das atividades letivas, à exceção das atividades de Expressão e Educação Físico-motora. Nesta sala existem diferentes áreas de apoio geral à organização do trabalho, nomeadamente um conjunto de prateleiras e armários que apoiam a arrumação do material das diferentes áreas do currículo; bancadas de ficheiros para o trabalho autónomo para ambos os anos de escolaridade (onde se encontra um conjunto de fichas, para os dois anos da escolaridade para as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio (EDM)), bem como espaços livres para a fixação de mapas de registo. Deste modo, ao longo das paredes da sala (Anexo C), encontravam-se afixados a agenda semanal, o diário de turma e regras de trabalho em sala de aula, várias produções dos alunos, sistematizações de conteúdos abordados, diversos cartazes resultantes de projetos e várias tabelas de registo (Anexo D).

No que respeita aos recursos materiais, a sala dispõe de uma biblioteca (com livros de literatura, enciclopédias, manuais escolares e jogos didáticos), de um computador e impressora, de um lavatório, de um quadro branco, de armários onde se arruma o material de escrita, *dossiers*, fichas, ficheiros e material pedagógico. O mobiliário era adequado ao grupo etário dos alunos.

A sala de aula dispõe de locais próprios (gavetas compartimentadas), onde os alunos colocam os trabalhos que produzem durante a semana. Posteriormente à correção dos trabalhos pelo docente, os mesmos são arquivados nos *dossiers* individuais de cada aluno.

Existiam armários com a função de Biblioteca da Turma bem como outros para efeitos de arrumação de materiais e ficheiros.

Relativamente à organização da sala de aula (Anexo E), as mesas encontram-se dispostas em três grupos, permitindo o trabalho de grupo e a cooperação entre os alunos. Um dos grupos é destinado aos alunos do segundo ano, enquanto nos restantes se encontram os de primeiro. Não dispondo de mesa de trabalho fixa, o docente

circulava pelos grupos, prestando ajuda diferenciada a cada aluno, conforme as suas necessidades e ano escolar.

4. A AÇÃO EDUCATIVA DO ORIENTADOR COOPERANTE

4.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

A pedagogia utilizada orienta-se de acordo com os princípios pedagógicos do MEM. Este é considerado um modelo de organização e gestão de práticas de aprendizagem e de educação que assenta em vários princípios e com o qual se pretende guiar a ação educativa e melhorá-la, através de reflexões constantes sobre a prática (Niza, 1998). Estes princípios nucleares do ensino são os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta.

A articulação da formação pessoal e social dos alunos com a dimensão curricular foi um dos aspetos recorrentes da prática do orientador cooperante. Como tal, a sua ação pedagógica implicava o respeito pela individualidade, quer a nível cognitivo, pessoal e social dos alunos. Atendendo às especificidades da turma e da sua heterogeneidade, o orientador cooperante respeitava também o princípio da inclusão, fomentando um sistema de trabalho baseado na diferenciação pedagógica, promotor do acesso de todos ao currículo.

O orientador cooperante assumia, assim, o papel constante de assegurar uma atitude de permanente reflexão sobre a ação. Era também mediador ativo das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos, mantendo-se sempre atento aos respetivos processos por forma a organizar o trabalho a partir dos mesmos.

4.2. Gestão dos tempos e conteúdos de aprendizagem

O OC trabalha em cooperação com os vários profissionais e com os seus alunos. O mesmo assumia-se como um orientador, auxiliando os alunos a gerir os diferentes tempos letivos tais como o TEA, tempo de projetos e outros momentos individuais, havendo, no entanto, ocasiões exclusivamente geridas pelo docente, nomeadamente nos momentos coletivos, na abordagem de novos conteúdos. O docente sempre concedeu apoio aos alunos e adotou uma postura ativa nos momentos de reflexão, de

modo a fomentar a capacidade crítica dos alunos. Apesar da participação dos discentes na gestão das várias rotinas, o docente esteve sempre disponível para gerir conflitos promovendo sempre a utilização do diário de turma, para posterior discussão dos incidentes em conselho de turma.

No que respeita às rotinas, encontraram-se previstos vários momentos de trabalho que são elencados na agenda semanal da turma (Anexo F). Esta possibilita aos alunos e ao professor uma “visão geral das rotinas e das actividades a realizar durante a semana. Serve também de apoio à elaboração dos Planos de Trabalho” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 58). Neste sentido a agenda era planificada no início de todas as semanas pelos alunos e pelo professor.

Apresenta-se de seguida a descrição sumária das várias rotinas:

a) *A roda da manhã* era realizada todos os dias antes do início das actividades letivas. Os alunos, juntamente com o professor, formavam uma roda, desejavam bom dia aos colegas e à natureza. De seguida, o professor lia um poema e os alunos seguem o exemplo. Esta rotina era baseada na pedagogia Waldorf, considerada uma corrente pedagógica que contempla “a integração das qualidades constitutivas essenciais dos sujeitos, de modo a promover uma educação comprometida com o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social do educando - o que se mostra bastante favorável ao desenvolvimento da expressividade dos sujeitos” (Silva, 2010, p. 22).

b) *A apresentação de produções* (AP) realizava-se três vezes por semana. Neste tempo os alunos apresentavam à turma produções textuais, objetos, fotografias ou desenhos. Para regular a participação de todos os alunos e a diversificação da tipologia de apresentação, a turma dispunha de um mapa de AP (Anexo G) a fim de regular o que Pereira e Azevedo (2005) defendem: “Os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar” (p.8).

c) *O Conselho de Turma* era realizado duas vezes por semana. Este “permite envolver cada um dos sujeitos da turma no melhoramento dos instrumentos de pilotagem da turma” bem como origina “momentos de reflexão dos alunos acerca da sua aprendizagem” (Paulus, s.d., p. 13). Como tal, à segunda-feira, avaliava-se o Plano Individual de Trabalho (PIT) (Anexo H) e cada aluno planificava o trabalho que iria realizar durante a semana. À sexta-feira realizava-se o conselho em assembleia. Gerido pelos presidentes, propunha-se uma ordem de trabalhos, lia-se o diário de turma e prosseguia-se à discussão das críticas. Mediante a abordagem dos vários assuntos,

propunham-se resoluções para os problemas e atitudes a tomar, registando as decisões tomadas na ata do Conselho.

d) O *TEA* realizava-se quatro vezes por semana e era um tempo em que os alunos trabalham de acordo com o planificado no PIT. Realizavam exercícios de fichas que constam nos vários ficheiros (Anexo I), escrita de textos, leituras de livros disponíveis na biblioteca de turma, atividades lúdicas ou atividades no âmbito da expressão plástica tais como recortes, colagens, desenhos e pinturas.

e) Na rotina de *escrita coletiva*, os alunos elaboravam, em coletivo, um texto cujo tema advém de uma proposta dos alunos. Simultaneamente, realizava-se a revisão textual e a reescrita de textos da autoria dos alunos.

f) O tempo de *Projetos* era realizado duas vezes por semana. Os alunos trabalhavam em pequenos grupos e os vários projetos ocorriam em simultâneo segundo um plano inicial de pesquisa. O docente e a psicóloga tinham a principal função de orientar e acompanhar o trabalho de cada grupo.

g) As *Comunicações* tinham o intuito de divulgar aos pais os projetos desenvolvidos pelos vários grupos durante o tempo de *Projetos*. Neste sentido, apelava-se à participação da comunidade parental nesta rotina, integrando-a no contexto escolar. Este momento permitia também o desenvolvimento de relações entre escola-família, visto que “colaborar com as famílias na promoção dos direitos, da saúde e educação das crianças, procurando o seu bem-estar e desenvolvimento integral e harmonioso de todas as suas capacidades” (Regulamento Interno, 2015, p. 1) é o objetivo principal deste Colégio.

h) O *Problema da semana* era uma rotina praticada uma vez por semana, implementada pelo OC para desenvolver competências no âmbito da resolução de problemas dadas as dificuldades que o grupo apresentava neste campo.

i) A exploração do *Ábaco Soroban* era uma rotina que se realizava duas vezes por semana. No ábaco, de origem japonesa, o professor orienta os alunos a representar os números em que as adições e as subtrações são o foco principal. Ao longo desta atividade, privilegia-se a manipulação de diferentes materiais que, segundo Serrazina (1993) se revela bastante importante, pois “às crianças deve ser proporcionada a realização de experiências que lhes permitam explorar, visualizar, desenhar e comparar usando objectos do dia a dia e outros materiais concretos” (p. 3).

4.3. Gestão do espaço e dos materiais educativos

A disposição do material na sala foi estabelecida pelo OC e pelos alunos. Esta era adequada às necessidades e interesses dos alunos. Como tal, os mapas de registo eram assinalados diariamente pelos alunos mediante o incentivo regular do docente para o preenchimento dos mesmos. O recurso à área da leitura, ou seja, a biblioteca era frequente, tanto pelo cooperante como por iniciativa dos alunos. No entanto, a utilização do computador era realizada apenas pelo docente. Relativamente à área do quadro, este era o palco onde se realizava a maior parte das atividades em coletivo.

A disposição das mesas encontrava-se dividida em dois núcleos principais de modo a permitir a realização de trabalho de grupo, a pares e individual, de acordo com o ano de escolaridade e as necessidades dos alunos.

4.4. Modalidades de trabalho e diferenciação pedagógica

Perante a existência de dois anos de escolaridade numa mesma turma em que as necessidades, os interesses, as potencialidades e as fragilidades variavam entre os dois grupos e cada criança e de modo a dar seguimento aos princípios orientadores da ação pedagógica do docente, adotou-se variadas estratégias de diferenciação pedagógica. Deste modo, uma vez que “a diferenciação pedagógica pressupõe uma orientação para a maximização das possibilidades de sucesso de todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características” (Sousa, 2005, p. 11), adotou-se os instrumentos de pilotagem do trabalho tais como os PIT e os mapas de registo, por forma a nortear o trabalho dos alunos no âmbito dos conteúdos nos quais têm mais dificuldades.

Durante a abordagem dos diferentes temas nos momentos de trabalho em grande grupo, promoveu-se a participação de todos os alunos, mesmo que pertencessem a anos escolares cujos conteúdos não estivessem presentes no programa. Esta metodologia de participação ativa proporcionou uma expansão de conhecimentos aos alunos motivados para tal.

Durante os momentos de trabalho individual, teve-se o cuidado de orientar cada um dos alunos, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades individuais.

Deste modo, pretendeu-se “operacionalizar os princípios de equidade e igualdade de oportunidades” (Morgado, 2004, p. 27) de aprendizagem por forma a contribuir para

que todos os alunos atingissem “o mais alto nível de sucesso e aquisição de competências possível, . . . [assumindo] a responsabilidade de ajustar e adaptar os seus métodos de trabalho e formas de organização de molde a acolher todos os alunos” (Morgado, 2004, p. 27) na prática recorrente.

4.5. Sistemas de regulação e avaliação do trabalho de aprendizagem

A regulação da aprendizagem foi efetuada a partir da avaliação visto que “nenhuma aprendizagem, nenhum sujeito, programa ou instituição pode desenvolver-se e aperfeiçoar-se sem o contributo da avaliação” (Ferreira & Neves, 2015, p. 35). Como tal, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi efetuada de acordo com três diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, de carácter qualitativa e contínua, tendo sido valorizados pelo docente todos os processos de aprendizagem dos alunos. A título de exemplo, todas as fichas realizadas durante o TEA, bem como nos outros momentos, eram alvo de correção pelo docente. Com estas correções, os alunos tinham oportunidade de melhorar as suas competências em cada um dos âmbitos. O docente tinha, assim, a perceção das aprendizagens que estavam a ser efetuadas e das dificuldades que condicionavam o desenvolvimento das crianças. É de notar, ainda, o facto de a avaliação ser realizada também pelos alunos aquando do início de cada semana, durante a realização da avaliação do PIT em que se promovia a dimensão reflexiva.

Era também prática do docente realizar fichas de avaliação adaptadas a cada ano de escolaridade. Ao contrário do que é convencional, o docente realizava as fichas de avaliação mantendo-se ao lado de cada aluno, individualmente. Deste modo, o docente auxilia os alunos na leitura das perguntas, assegurando-se do entendimento adequado do enunciado. Não obstante, avaliava também a leitura e a expressão oral dos alunos durante este processo.

O docente enviava, semanalmente, um resumo aos encarregados de educação, contemplando as atitudes e desempenho dos alunos no geral. Contudo, no final de cada período era realizada uma avaliação descritiva do progresso dos alunos, a ser partilhada com os responsáveis de educação.

Em suma, durante o período de observação, foi possível verificar que o docente utilizava principalmente três modalidades de avaliação para gerir o percurso dos alunos: a avaliação formativa, sumativa e descritiva.

De modo a organizar e registar o trabalho efetuado, utilizaram-se instrumentos de registo, de organização e de pilotagem do trabalho conforme se segue na tabela 1:

Tabela 1. Instrumentos de regulação da prática

Instrumentos de regulação da aprendizagem	de	Diário de Turma Atas do Conselho de Turma PIT
Instrumentos de pilotagem	de	Mapa de presenças Agenda semanal Mapa semanal das tarefas dos alunos
Instrumentos de avaliação	de	Lista de verificação de conteúdos Ficheiros PIT Grelhas de registo das atividades

Nota: Tabela realizada pela autora do trabalho.

A avaliação é fundamental no processo de ensino, pois “Sem ela, é impossível saber se o ensino está a resultar, se os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para alterar e melhorar estratégias do professor.” (Marques, 2001a, p. 70). Por forma a se conseguir regular as aprendizagens, percebendo, então, se as estratégias adotadas mantinham-se eficazes, pensou-se num processo de avaliação constituído por vários elementos, de entre os quais se destacou a avaliação dos objetivos gerais do plano de intervenção, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação do percurso formativo dos estudantes estagiários. Neste contexto específico, a avaliação elegia “como informantes da regulação formativa: os registos colectivos e individuais de produção (mapas e planos), as comunicações várias dos alunos à turma, o acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências significativas registadas no *Diário de turma* e o debate e reflexão em *conselho*”. (*Exposição*, citado por Pessoa, p. 52).

No que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos, esta foi realizada através de vários processos, de modo a “decidir e intervir conscientemente nas situações reais” (Leite, 2003, p. 47).

Durante as três semanas de observação, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica. A mesma “realiza -se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja

considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012, p. 3481). Assim sendo, com o propósito de compreender as fragilidades e potencialidades da turma, realizou-se, assim, este tipo de avaliação. A partir da mesma e baseado na observação direta das aulas e na observação de produções dos alunos, conseguiu-se delinear um conjunto de questões problemas que advieram das fragilidades encontradas e, conseqüentemente, foram definidos vários objetivos gerais de intervenção.

Ao longo da implementação do PI, avaliou-se constantemente a prática educativa, por meio a se conseguir perceber se as estratégias eram eficazes e se estavam a contribuir para o alcance de todos os objetivos.

Para tal, realizou-se uma avaliação formativa que “assume caráter contínuo e sistemático, . . . , permitindo ao professor, ao aluno, . . . obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012). Deste modo, recorreu-se à construção de grelhas de observação que foram preenchidas com base na observação direta das aulas, bem como através da análise de produções dos alunos como as fichas, ficheiros, entre outros.

A avaliação sumativa, por sua vez, “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos.” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012), tendo sido igualmente realizada.

4.6. Avaliação diagnóstica dos alunos

Ao longo das semanas de observação, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica da turma, no âmbito das três áreas disciplinares e das competências transversais, de modo a averiguar as competências previamente atingidas pelos alunos. Para o efeito, concebeu-se um conjunto de instrumentos de registo e elencou-se um conjunto de indicadores objeto de avaliação (Anexo A). De referir que estes foram selecionados de acordo com a indicação do OC e por referência aos normativos legais para estes anos de escolaridade.

4.6.1. Competências sociais

A nível geral, o primeiro ano apresentava um bom desenvolvimento ao nível da capacidade crítica e os alunos participam ativamente revelando motivação pelas tarefas propostas. Revelava, contudo, dificuldades no que diz respeito ao cumprimento de regras de interação e de sala de aula, nomeadamente, às regras de cooperação em grande grupo. O segundo ano, por sua vez, destacava-se por apresentar melhores atitudes ao nível do respeito pelas regras de comportamento em sala de aula. No entanto, apresentava fragilidades ao nível da colaboração entre os colegas e espírito de equipa.

Não obstante, ambos os grupos expressavam dificuldades ao nível da autonomia no trabalho, nomeadamente durante o TEA. Ao longo deste, os alunos demonstravam estar desconcentrados das suas atividades, de tal modo que algumas atividades eram determinadas no momento e não de acordo com o PIT. Outra das fragilidades detetadas assentava no facto dos discentes abandonarem as atividades em curso em detrimento de propostas de parceria. Apesar das inúmeras vantagens do trabalho cooperativo em que se estabelece “uma relação social, que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (Niza, 1998, p. 4), os alunos desta turma revelavam desorientação no trabalho, advinda de uma falta de seriedade pelas atividades que se desenvolviam no TEA.

4.6.2. Português

Quanto ao domínio da oralidade, a maioria dos alunos do primeiro ano revelava algumas dificuldades nomeadamente na articulação correta das palavras e na partilha de ideias e sentimentos. Contudo, apresentava competências melhoradas no âmbito da leitura, revelando sempre um forte interesse pelos livros. Relativamente à gramática, o grupo do primeiro ano revelava ter as competências respetivas bem delineadas bem como apresentou conhecimentos ao nível do CEL do segundo ano. Assume-se que este facto é expectável uma vez que se trata de uma turma mista em que os conteúdos de um ano são, por diversas vezes, apresentados em grande grupo. O segundo ano, por sua vez, revelava capacidades aprofundadas ao nível do CEL bem como facilidade na interpretação de textos. Não obstante, ambos os grupos apresentavam dificuldades ao nível das competências de escrita nomeadamente da ortografia.

4.6.3. Matemática

Relativamente ao domínio de números e operações, o primeiro ano, no geral, revelava bons conhecimentos ao nível das contagens progressivas, embora alguns alunos demonstrassem um maior constrangimento nas contagens regressivas. Porém, quanto à resolução de operações matemáticas da adição, subtração e resolução de problemas, os alunos apresentaram algumas dificuldades, apesar da gradual utilização das barras de MAB, designado a Material Multibásico (*Multibase Arithmetic Blocks*), enquanto estratégia.

Em relação ao cálculo mental, verificou-se que, em termos gerais, o grupo apresentava dificuldades relacionadas com a recorrência a diferentes estratégias de cálculo mental e a partilha das mesmas.

Por outro lado, a maioria dos alunos do segundo ano manifestava dificuldades ao nível das tabuadas.

4.6.4. Estudo do Meio

Os dados recolhidos indicavam que, apesar do EDM ser uma área pouco desenvolvida e trabalhada em sala de aula, o grupo, no geral, apresentava uma forte motivação no que respeita aos seus conteúdos, o que resultava em algum conhecimento na área. O trabalho nesta área era mais notório ao longo do TEA, em que os alunos, espontaneamente, selecionavam fichas sobre o estudo do meio e durante o tempo de Projetos em que, divididos por grupos, cada um desenvolvia um trabalho sobre um tema subjacente ao EDM. Nessa rotina analisou-se que os alunos revelavam facilidades na pesquisa de informação e interesse pelos temas. Não obstante, as dificuldades surgiam no tratamento e organização da informação recolhida.

4.6.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Não foi possível recolher dados nas áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras dado que estas eram lecionadas por professores coadjuvantes.

5. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E FUNDAMENTAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

5.1. Quadro síntese das potencialidades/fragilidades da turma e problemática

Com base na análise dos dados de caracterização do contexto socioeducativo, foi possível identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades da turma que em seguida se apresentam.

Tabela 2. Potencialidades da turma relativamente às áreas disciplinares e não disciplinares

Ano de escolaridade	1.º Ano	2.º Ano
Áreas/competências		
Competências transversais		<ul style="list-style-type: none"> - Respeitavam as regras de estar em sala de aula. - Revelavam capacidades de autonomia e responsabilização no TEA.
	<ul style="list-style-type: none"> -Participavam, revelando interesse por todas as tarefas, e bastante motivação. -Realizavam críticas construtivas. 	
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstravam facilidade na partilha de ideias e sentimentos. -Revelavam algum interesse ao nível da gramática de 2.º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificavam o tema ou referem o assunto de um texto. -Identificavam sem dificuldade nomes, verbos e adjetivos.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> -Revelavam facilidade na realização de contagens até cem. -Demonstravam facilidade na utilização de material pedagógico diversificado. -Demonstravam facilidade na realização de adições por manipulação de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Revelavam facilidade na realização de contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Participavam na organização do trabalho da sala. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participavam na arrumação, organização e conservação dos materiais.

	-Abordam conteúdos de Estudo do Meio de forma integrada e significativa, por meio de Projetos.	-Aplicam formas de harmonização de conflitos.
	- Durante as comunicações demonstram dominar o respetivo tema.	
Expressões Artísticas e Educação Físico-motora	- Revelam interesse e participação nas atividades.	

Nota: Tabela elaborada pela autora do trabalho.

Tabela 3. Fragilidades da Turma relativamente às áreas disciplinares e não disciplinares

Ano de escolaridade	1.º ano	2.º ano
Áreas/competências		
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none"> -Revelavam dificuldades na resolução de conflitos. -Demonstravam dificuldades em esperar pela sua vez de falar. - Revelavam poucas capacidades de autónoma e responsabilização no TEA. - Revelavam dificuldades na concentração da atenção. 	-Revelavam pouca capacidade de cooperação e entreaajuda.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Escreviam várias letras em espelho. - Revelavam algumas dificuldades na escrita de frases simples, respeitando as regras de ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelavam dificuldades na produção de discursos com diferentes finalidades. - Demonstravam dificuldades na escrita de textos com um mínimo de 50 palavras, informando ou explicando. - Revelavam dificuldades na adequação do tom de voz e da entoação às situações.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Escreviam vários algarismos em espelho. -Demonstravam não conhecer estratégias variadas de cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelavam dificuldades na resolução de problemas. - Demonstram não saber as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10.
Estudo do Meio	- Os conteúdos de Estudo do Meio eram abordados explicitamente apenas através de projetos, havendo	

	o risco de não haver tempo para abordar todos os conteúdos.	
	- Realizavam poucas ou quase nenhuma atividades experimentais.	
Expressões artísticas e físico-motoras	- Apresentavam fragilidades no âmbito das competências sociais.	

Nota: Tabela elaborada pela autora do trabalho.

5.2. Identificação e fundamentação dos objetivos gerais de intervenção

Através da análise conjunta das potencialidades e fragilidades verificadas na turma, formularam-se algumas questões-problema que orientaram a problemática. São elas designadamente:

1.º ano:

- a) Como promover nos alunos competências ao nível da escrita?
- b) Que atividades desenvolver de modo a que os alunos treinem estratégias de cálculo mental?
- c) De que modo monitorizar e orientar o trabalho realizado autonomamente pelos alunos, por forma a desenvolver nos alunos competências de autonomia e responsabilização?
- d) De que modo os alunos gerem os seus passos de liberdade no sentido do desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilização durante o TEA?

2.º ano:

- a) Como promover a cooperação e o espírito de entreajuda nos alunos?
- b) Que tipo de atividades promover de modo a desenvolver competências ao nível da escrita?
- c) Que atividades desenvolver de modo a consolidar nos alunos as competências de resolução de problemas matemáticos?

Em conformidade com a problematização efetuada, e com as questões problema enunciadas, identificaram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção que orientaram todo o período de intervenção pedagógica:

- Desenvolver competências ao nível da escrita.

- Desenvolver capacidades de resolução de problemas matemáticos.
- Desenvolver estratégias de cálculo mental.
- Desenvolver competências de trabalho autónomo e de gestão do próprio processo de aprendizagem (para o primeiro ano).

5.3. Fundamentação teórica da problemática e dos objetivos gerais de intervenção

Os objetivos gerais são um conjunto de descrições que direcionam todo um processo de ensino, confrontando as fragilidades existentes e reforçando as potencialidades de um grupo (Zabalza, 2003). Estes definem o que um aluno deve atingir ao longo de um determinado período, trabalhando ao serviço dos mesmos, quer seja numa tarefa, atividade ou ao longo do ano letivo, pois “O objectivo deve identificar, quer a conduta ou a operação a realizar, quer o conteúdo dessa conduta. Deve distinguir a acção ou tarefa a realizar do resultado dessa acção” (Zabalza, 2003, p. 89). São, ainda, instrumentos que auxiliam um professor a “desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo” e a “clarificar um processo . . . explicitando o que se deseja fazer, o tipo de situações formativas a criar, o tipo de resultados a que se pretende chegar.” (Zabalza, 2003, p. 81).

Neste sentido, devem estes objetivos gerais ir ao encontro das necessidades e interesses individuais e coletivos do grupo por forma a conferir oportunidades de aprendizagem adequadas aos alunos, colmatando os seus pontos fracos. Recorrendo à mobilização de um quadro teórico, fundamentar-se-á a importância das competências inerentes a estes objetivos no desenvolvimento global dos alunos.

Relativamente ao primeiro objetivo geral definido - **Desenvolver competências ao nível da escrita** -, o grupo, no geral, apresentava algumas dificuldades ao nível da escrita, nomeadamente ao nível da ortografia e respeito pelas regras da escrita, apesar de estas serem competências que ainda se encontram a ser desenvolvidas nestes anos iniciais. Deste modo, delineou-se este objetivo com o propósito de desenvolver estratégias que promovam nos alunos o interesse pela escrita e, conseqüentemente, melhoria das suas principais dificuldades. Pretende-se, do mesmo modo, estimular o gosto pela escrita para que os alunos se sintam motivados para trabalhar esta competência, conforme sugere Dias (2001) quando refere que

a utilização de técnicas que propiciem o prazer da escrita deixa marcas positivas e provoca alterações frutíferas nos nossos alunos (...). Simultaneamente, estar-se-á a contribuir para o prazer da leitura, uma vez que a construção de texto exige encontrar soluções para os problemas de construção, pela organização e desenvolvimento do pensamento, o que permite acelerar aprendizagens, quer da leitura e da escrita. (p. 21).

No que respeita ao objetivo geral - **desenvolver estratégias de cálculo mental** - optou-se por seleccioná-lo visto que a turma apresentava um conhecimento residual que diz respeito às competências de cálculo mental. Conforme se referiu anteriormente, o grupo do 2.º ano revelava algumas dificuldades no âmbito das tabuadas. A este respeito, Sequeira, Freitas e Nápoles (2009), são de opinião que

O cálculo mental é gerador de familiaridade com os números e potencia a capacidade para reconhecer e comparar grandezas . . . O uso do cálculo mental faz realçar o papel das propriedades das operações . . . , que de facto justificam os algoritmos. (p. 82).

Desta forma, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de cálculo mental, potenciando, paralelamente, outras competências matemáticas. Pretendeu-se que, ao longo das tarefas propostas neste âmbito, os alunos trabalhassem em conjunto pois quando assumem o “seu papel específico com vista à consecução dos objetivos comuns a todos os membros do grupo, cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e interage com os restantes de modo a facilitar a aprendizagem dos outros, retirando ele próprio benefícios dessa interação” (Sá, 2002, p. 47).

O objetivo geral - **Melhorar competências no âmbito da resolução de problemas** - encontra-se intimamente relacionado com o facto de o raciocínio matemático bem como a comunicação matemática serem fundamentais para o desenvolvimento das capacidades das crianças nesta área. Segundo Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013), o raciocínio matemático “é por excelência o raciocínio hipotético-dedutivo, embora o raciocínio indutivo desempenhe também um papel fundamental, uma vez que preside, em Matemática, à formulação de conjeturas” (p. 4). Por sua vez, a comunicação matemática está relacionada com a “capacidade de

compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução” (Damião et al., 2013, p. 5).

Por último, o último objetivo geral – **Desenvolver competências de trabalho autónomo e de gestão do próprio processo de aprendizagem** - surge na sequência da falta de ritmo e concentração no trabalho manifestada pelos alunos do primeiro ano, durante o tempo de estudo autónomo. Os alunos do segundo ano revelavam alguma maturidade e independência na resolução das diferentes atividades ao longo do TEA, razão pela qual este objetivo é direcionado sobretudo para o primeiro ano. Durante o mesmo, é expectável que os alunos realizem a “apropriação de um leque de estratégias disponíveis e de um discurso interno sobre a sua funcionalidade, uma capacidade de análise e de escolha do seu repertório de estratégias de acordo com as exigências de cada situação.” (Almeida, 2002, p. 160). Não obstante, “Uma das responsabilidades do professor será estabelecer uma cultura na sala de aula que apoie os alunos nestas ações e actuar de forma coerente com esta cultura” (Palha, 2006, p. 4). De referir que a consciencialização, por parte dos alunos, do trabalho a se desenvolver, é realizada de acordo com a auto e heteroavaliação das aprendizagens da semana antecedente “que permite a cada aluno apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar” (Santana, 2000, p. 16).

Como tal, considerou-se que este objetivo poderia contribuir para melhorar orientar e monitorizar o trabalho realizado pelas crianças a fim de consciencializá-las acerca do seu desempenho e rendimento escolar.

6. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

6.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Os princípios orientadores que nortearam e regularam toda a ação pedagógica foram os mesmos que ponderados pelo OC. Deste modo, foram privilegiados os (i) circuitos de comunicação, a (ii) participação democrática direta e as (iii) estruturas de cooperação educativa.

Relativamente aos circuitos de comunicação, pretendeu-se que sejam promovidas a comunicação e a livre-expressão dos alunos. Deste modo, é dado um sentido social

às

aprendizagens, fazendo com que o que se aprende possa contribuir para que os outros também aprendam. É feito, portanto, um paralelismo com a vida social, visto que, geralmente, “os produtos culturais e científicos circulam em redes complexas de distribuição e comunicação” (Niza, 1998, p. 3).

A partilha e a comunicação do conhecimento por parte dos alunos era realizada, tanto através da apresentação de projetos aos encarregados de educação, como por meio da participação oral dos alunos durante os tempos coletivos, ou seja, de aprendizagem de novos conteúdos. Os circuitos de comunicação tornavam-se, assim um princípio que desenvolve “competências de negociação e de partilha de decisões; desenvolve o gosto pelo trabalho de grupo.” (Marques 2001b, p. 101). Uma vez que o MEM apresenta-se como um modelo pedagógico que preconiza a existência de projetos comunicativos, sendo, a maioria, a partir da expressão escrita das crianças, era importante a promoção dos circuitos de comunicação, por forma a motivar os alunos e contribuir, assim, para as aprendizagens significativas dos mesmos.

A participação democrática, por sua vez, evidenciou-se sobretudo quando todos os alunos participam ativamente no planeamento, na gestão e na realização das várias atividades letivas. O docente era, neste contexto, um membro desta instituição democrática, auxiliador e guia dos alunos. Estes, por sua vez, tinham a oportunidade de participar sempre que desejem, de criticar, de aconselhar, de propor, de ensinar e de partilhar, de forma organizada. É de destacar o papel de harmonizador de conflitos que o docente adotava neste contexto, contribuindo para que os alunos reflitam sobre as regras e a democracia inerente, ou não, nos seus atos. De acordo com Niza (1998), a participação democrática direta encontra-se patente em todos os domínios e âmbitos escolares. Esta dimensão social confere sentido aos outros dois princípios, bem como a todo o trabalho realizado na sala de aula. Os alunos, assim como os docentes, eram responsáveis pelas suas decisões, tendo direito a participar na construção de materiais presentes na sala de aula, na gestão e organização do currículo e em vários outros âmbitos. As opiniões dos mesmos foram também valorizadas e consideradas um importante instrumento de melhoramento.

Por fim, relativamente às estruturas de cooperação educativa, foi privilegiada e incentivada a cooperação entre os alunos em detrimento da competição e individualismo, refletindo-se, de modo constante, com os alunos acerca da importância

e vantagens do trabalho em cooperação (Serralha, 2009). A partir desta, promoveu-se sempre atividades que visassem a aprendizagem cooperativa. A mesma pressupõe uma relação simétrica entre os alunos, um bem comum entre todos e o desenvolvimento de inúmeras capacidades (Trindade & Cosme, 2010). Haigh (2010), por sua vez, defende que “A aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipa produzem valiosos benefícios . . . este método aumenta a realização académica e a auto-estima dos alunos” (p. 156).

A gestão das aulas foi, assim, realizada de forma partilhada, entre alunos e professor, as tomadas de decisões foram realizadas por consensos negociados, havendo um controlo sistemático das regras criadas e promovidos a motivação intrínseca bem como a autoestima e o sentido de identidade própria.

6.2. Estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar

Tendo em consideração os objetivos que se pretendia que os alunos alcançassem, identificou-se um conjunto de estratégias globais de intervenção. As mesmas caracterizam-se por ser um “conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (Roldão, 2009, p. 57). Na tabela n.º 4, que em seguida se apresenta, estabelece-se uma relação entre os objetivos gerais de intervenção e as estratégias globais.

Tabela 4

Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção privilegiadas

Tabela 4. Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção privilegiadas

Objetivos gerais do Projeto de Intervenção	Estratégias globais
Desenvolver competências de escrita.	-Continuação da rotina “Momento de escrita”. - Ensino explícito do processo de planificação textual. - Sistematização de regras de correspondência grafema-fonema. -Utilização de quadros silábicos. -Criação de uma caixa com papéis onde estão escritas palavras. - Promoção da apresentação de produções escritas durante a rotina de <i>Apresentação de Produções</i> . - Promoção de momentos de revisão textual coletivos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de um desafio de escrita por semana, integrado num contexto significativo, em que há a divulgação dos mesmos.
Desenvolver estratégias de cálculo mental.	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da rotina de cálculo mental. - Ensino explícito de estratégias de cálculo mental. - Discussão, em grande grupo, de estratégias de cálculo mental. - Filmagem de vídeos com a explicitação de estratégias de cálculo mental e publicação dos mesmos no Blog de turma. - Construção de um cartaz com estratégias de cálculo mental.
Desenvolver competências matemáticas de resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização das atividades propostas. - Utilização de materiais manipuláveis. - Reflexão, em grande grupo, sobre estratégias utilizadas. - Filmagem de vídeos com a explicitação, por parte dos alunos, de estratégias e processos de resolução de problemas. - Introdução de um problema por semana.
Desenvolver competências de trabalho autónomo e de gestão do próprio processo de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de um questionário com vista ao levantamento das preferências dos alunos. - Monitorização e acompanhamento acrescido por parte dos docentes nos momentos de TEA. - Recorrência a observações acerca do TEA nos Conselhos de Turma. - Análise e avaliação semanal dos PITS com vista à consciencialização do trabalho realizado e os seus propósitos.

Nota. Tabela elaborada pela autora do trabalho.

Para além de estratégias relacionadas com os objetivos gerais, identificaram-se outras estratégias globais de intervenção para cada área disciplinar, que foram utilizadas em conjunto com as já adotadas pelo OC.

No que respeita ao Português, produziram-se fichas de leitura de textos de autor, de modo a enriquecer o ficheiro já existente, com fichas sobre textos de alunos. Privilegiaram-se atividades variadas, trabalhando-se ao nível da letra, da sílaba, da palavra, da frase e do texto, tanto gráfica como foneticamente. Criaram-se vários desafios de leitura, em que a mesma surgirá com vários propósitos.

Relativamente a Matemática, as estratégias estavam relacionadas com a construção de fichas de consolidação de conteúdos e com a construção e aplicação de diferentes materiais manipuláveis.

No âmbito do Estudo do Meio, produziram-se diferentes fichas por forma a completar e acrescentar a diversidade de ficheiros existentes na sala (Anexo J).

6.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares para a consecução dos objetivos gerais de intervenção

De modo a promover a integração curricular, em que diferentes áreas, com as suas características, contribuem para a compreensão de uma mesma realidade, definiu-se determinadas estratégias por forma a aumentar a coerência e pertinência das aprendizagens (Alonso, 2002), pensou-se num conjunto de estratégias globais.

Primeiramente, importa referir que se pretende promover a integração curricular por meio de rotinas já existentes. Durante o trabalho de projeto, procurar-se-á incentivar o trabalho em expressão plástica e em matemática. Estas áreas serão trabalhadas em conjunto com o Estudo do Meio e o Português. Na rotina da Roda da Manhã, tentar-se-á promover atividades relacionadas com expressão dramática, bem como musical, sendo que as de português e matemática já são realizadas.

Pensou-se, ainda, em construir um convite de modo a convidar a comunidade parental a assistir a uma peça de teatro que será realizada no final do ano letivo. Para tal, os alunos trabalham o género convite por meio de uma sequência didática. Por fim, com a ida ao parque natural que se situa perto da instituição, os alunos realizaram atividades de expressão plástica, como por exemplo o decalque de diferentes texturas, de português e estudo do meio, ao descreverem paisagens, árvores ou outros elementos do parque; de matemática e simultaneamente de expressão física e motora, a partir da realização de jogos de perceção espacial.

6.4. Organização e gestão do tempo, dos conteúdos, do espaço e dos materiais educativos

Relativamente à gestão do tempo, deu-se continuidade aos diferentes tempos de trabalho, estabelecidos na agenda semanal. A agenda fornecia aos alunos e também ao professor uma “visão geral das rotinas e das actividades a realizar durante a semana. Serve também de apoio à elaboração dos Planos de Trabalho” (Resendes & Soares, 2002, p. 58). Manteve-se a distribuição semanal das áreas disciplinares lecionadas pelo OC sendo as Expressões Artísticas e Físico-motoras, lecionadas por docentes

diferentes. Tentou-se, no entanto, contemplar de forma integrada a área das expressões nas rotinas instituídas pelo cooperante, ao longo da intervenção.

A disposição do material na sala era estabelecida pelo OC e pelos alunos (Anexo K). A exposição dos materiais foi assiduamente atualizada, acrescentando alguns materiais como é o exemplo do “Cantinho das Horas” onde se expôs um relógio manipulável. Deste modo, por um lado deu-se continuidade ao trabalho realizado pelo OC e por outro introduziu-se algumas inovações. No entanto, a Plano diário foi igualmente preenchido diariamente, os PIT planificados semanalmente, bem como a agenda semanal. Os ficheiros da turma foram atualizados e organizados de um modo diferente, por forma a melhorar e amenizar o tráfego criado quando os alunos recolhiam os ficheiros a realizar no TEA.

Relativamente aos recursos, a área da leitura, ou seja, a biblioteca, o computador e a área do quadro, o palco onde se realiza a maior parte das atividades em coletivo, foram igualmente utilizados. A disposição das mesas permaneceu a mesma de modo a permitir a realização de trabalho de grupo, a pares e individual.

6.5. Modalidades de trabalho e diferenciação pedagógica

Uma vez que se pretendeu dar continuidade ao trabalho do OC, promoveu-se, igualmente, a diferenciação pedagógica, dando seguimento dos princípios orientadores da sua ação pedagógica. Esta será feita tendo em consideração a existência de dois anos de escolaridade na mesma turma e as necessidades, interesses, potencialidades e fragilidades de cada aluno. Para tal, deu-se seguimento à utilização dos instrumentos de pilotagem do trabalho tais como os PIT, de modo a que cada aluno trabalhe os conteúdos nos quais ache que tem mais dificuldades.

Durante a abordagem dos diferentes temas nos momentos de trabalho em grande grupo, promoveu-se a participação de todos os alunos, mesmo que pertençam a anos escolares cujos conteúdos não estejam presentes no programa. Esta metodologia de participação ativa proporcionou uma expansão de conhecimentos a quem estava preparado e motivado para tal.

Durante os momentos de trabalho individual, orientou-se cada um dos alunos, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades.

Em suma, pode-se referir que se pretendeu “aumentar a probabilidade de todos os alunos serem bem sucedidos- todos os alunos, sob formas diferentes, aos seus próprios ritmos”. (Heacox, 2006, p.22), ou seja, promover a diferenciação pedagógica.

6.6. Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho

De modo a organizar e registar o trabalho efetuado, utilizaram instrumentos de registo, de organização e de pilotagem do trabalho conforme se segue no quadro:

Tabela 5. Instrumentos de regulação da prática

Instrumentos de regulação da aprendizagem	Diário de Turma; Atas do Conselho de Turma; PIT.
Instrumentos de pilotagem	Mapa de presenças; Agenda semanal; Mapa semanal das tarefas dos alunos.
Instrumentos de avaliação	Lista de verificação de conteúdos; Ficheiros; PIT; Grelhas de registo das atividades.

Nota: Tabela realizada pela autora.

7. AVALIAÇÃO

De modo a se conseguir regular as aprendizagens, percebendo se as estratégias adotadas estão a ser eficazes, pensou-se num processo de avaliação constituído por vários elementos, de entre os quais se destacam a avaliação das aprendizagens dos alunos, numa análise de comparação com os dados da avaliação diagnóstica e a avaliação dos objetivos gerais do plano de intervenção.

7.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Para proceder à avaliação das aprendizagens dos alunos, recorreu-se às grelhas de registo da avaliação diária, nos principais descritores relacionados com os

objetivos gerais do PI. Para os apresentar, dividir-se-ão em subcapítulos de acordo com as diferentes áreas. Alguns dos indicadores serão apresentados apenas no subcapítulo seguinte, dado referirem-se aos objetivos gerais definidos no PI.

7.1.1. Competências Sociais

Analisando os resultados obtidos ao longo da investigação (Anexo L), verifica-se que, relativamente ao indicador - respeita a regra de solicitação de palavra - no 1.º ano 62% dos alunos cumpriram-no muitas vezes, enquanto 31% concretizaram-no algumas vezes. 77% cumpriram muitas vezes com o indicador – aguarda a sua vez para falar - e 23% fê-lo algumas vezes. Quanto ao indicador – respeita a opinião dos colegas - 8% respeitou sempre, a maioria da turma respeitou muitas vezes, 77%, e 15% respeitou algumas vezes. Relativamente ao indicador - revela interesse pelas tarefas- 46% revelou sempre.

Relativamente ao grupo do 2.º ano, no indicador - respeita a regra de solicitação da palavra - 14% dos alunos respeitou algumas vezes e 86% respeitou muitas vezes. A análise do indicador - aguarda pela sua vez – revelou que 14% dos alunos respeitou este indicador algumas vezes enquanto 86% dos alunos respeitou muitas vezes. A totalidade dos alunos do 2.º ano cumpriu com o indicador - respeita opinião dos colegas – muitas vezes. Quanto ao indicador - coopera com os colegas, auxiliando-os quando necessário – a análise dos dados representada no gráfico conduz à constatação de que 43% dos alunos cooperou algumas vezes com os colegas, 43% cooperou muitas vezes e 14% cooperou sempre. Por último, no que respeita ao indicador - revela interesse pelas tarefas - a totalidade dos alunos do 2.º ano cumpriu com este indicador muitas vezes.

Em síntese, identificaram-se melhorias nos vários indicadores relativos às competências sociais, quando comparados com a avaliação diagnóstica, principalmente no respeito pela opinião dos colegas, em ambos os anos.

7.1.2. Português

Analisando os dados mais relevantes da avaliação das aprendizagens dos alunos, verifica-se que os alunos revelaram melhoramentos com destaque nos indicadores i) escutar os outros; ii) esperar pela sua vez; iii) partilhar ideias e sentimentos; iv) ouvir e ler obras de literatura para a infância e v) contar o número de

sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas, quando comparados com a avaliação diagnóstica. Relativamente aos alunos do 1º ano, apresenta-se na figura 1, um exemplo da comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação dos alunos, observando-se que 23% dos alunos aprenderam a escutar os outros e esperar pela sua vez de falar algumas vezes e 77% dos discentes, muitas vezes. A partir da análise dos dados (Anexo M) verifica-se que 92% dos alunos partilhavam ideias e sentimentos muitas vezes e 8% partilhava sempre, 23% dos alunos contou algumas vezes o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas, 62% contou muitas vezes e 15% dos alunos contou sempre. No indicador - Ouve ler e lê obras de literatura para a infância – constatou-se, por último, que 85% dos alunos ouvia e lia muitas vezes e 15% dos alunos ouvia e lia sempre.

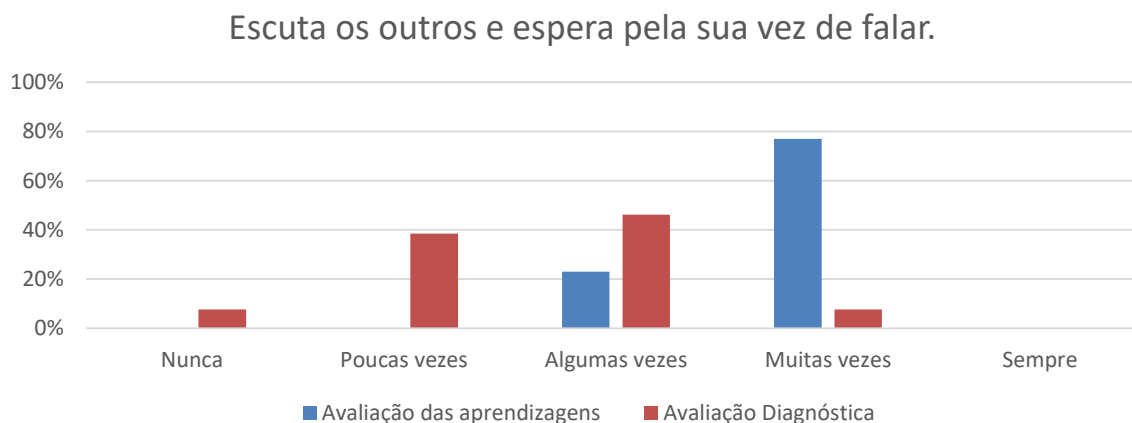


Figura 1. Avaliação diagnóstica e avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º ano, no indicador - Escuta os outros e espera a sua vez de falar

No que respeita aos resultados obtidos (Anexo M) das avaliações dos alunos do 2ºano apurou-se que 71% dos alunos respeitavam apenas algumas vezes o princípio de cortesia e usavam formas de tratamento adequadas e 29% respeitam estes princípios muitas vezes. Também 71% refere o essencial de textos ouvidos algumas vezes e os outros 29% dos alunos fizeram-no muitas vezes. Relativamente ao indicador - fala de forma audível - embora 14% dos alunos tenha cumprido este poucas vezes, 43% foi capaz de o cumprir algumas vezes e 43% dos alunos muitas vezes. No que respeita ao indicador – lê por iniciativa própria textos disponibilizados na Biblioteca

Escolar - 14% dos alunos lê poucas vezes, 71% lê algumas vezes e 14% lê muitas vezes.

Os restantes indicadores i) escreve frases simples respeitando as regras do fonema-grafema; ii) corresponde as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto; iii) escreve pelo menos metade dos dígrafos e ditongos solicitados pelo valor fonológico, para o 1º ano, e i) escreve textos com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando, para o 2º ano, serão analisados na avaliação dos objetivos do PI pois estes foram os principais indicadores abordados e desenvolvidos durante o período de intervenção.

7.1.3. Matemática

De acordo com os resultados obtidos a partir da análise dos dados (Anexo N) verifica-se que há uma melhoria no 1º ano, das competências dos alunos nos indicadores i) realiza contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100; ii) lê qualquer número natural até 100 iii) utiliza corretamente os símbolos “+” e “-“; iv) efetua medições referindo a unidade de medida e v) utiliza corretamente os termos “dia”, “semana”, “mês” e “ano”. No domínio dos números e operações, verificou-se que a maioria dos alunos é capaz de realizar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem muitas vezes ou sempre. No que respeita à leitura de números, 38% lê qualquer número natural até 100, 54% lê muitas vezes e 8% lê sempre, 92% dos alunos utiliza corretamente os símbolos da adição e da subtração muitas vezes e 8% dos alunos utiliza sempre. No domínio de números e medida, 77% dos alunos efetua medições referindo a unidade de medida muitas vezes. Por fim, conforme se aferiu na análise dos dados (Anexo N), a maioria dos alunos utiliza corretamente os termos “dia”, “semana”, “mês” e “ano” muitas vezes e sempre.

No que diz respeito aos alunos 2.º ano, verifica-se também uma melhoria nos indicadores i) efetua contagens de 2 em 2, 5 em 5 e 10 em 10; ii) lê e representa qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe; iii) utiliza o símbolo “x” corretamente; iv) reconhece que o produto de qualquer número por 1 é igual ao próprio número; v) efetua medições do tempo utilizando instrumentos apropriados e vi) lê e escreve a medida do tempo apresentada no relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora. No que respeita ao domínio dos números e operações, 86% dos alunos efetua muitas vezes contagens de 2 em 2, 5 em 5, 10 em

10 e de 100 em 100. Por outro lado, 14% poucas vezes lê e representa qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe, 57% foi capaz de o fazer algumas vezes e 29% fê-lo muitas vezes. Relativamente à multiplicação, a totalidade do grupo utilizou muitas vezes ou sempre o símbolo «x» corretamente. Ainda no mesmo domínio, 86% do grupo reconheceu muitas vezes que o produto de qualquer número por 1 é igual ao próprio número e 14% reconheceu sempre. No domínio da geometria e medida, todos os alunos efetuam medições do tempo utilizando instrumentos apropriados, muitas vezes. Porém, no indicador lê e escreve a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora, 29% é capaz de fazê-lo algumas vezes, 57% muitas vezes e 14% sempre.

7.1.4. Estudo do Meio

Através da análise dos resultados (Anexo O), no âmbito do 1.º ano, conclui-se que houve melhorias em todos os indicadores designadamente i) nomeia os dias da semana; ii) participa na arrumação, organização e conservação dos materiais; iii) participa na organização do trabalho em sala e iv) reconhece a importância de posturas corretas para a saúde. Quanto ao indicador – nomeia os dias da semana - 8% dos alunos é capaz de fazê-lo algumas vezes, 54% fá-lo muitas vezes e 38% dos discentes, sempre. Relativamente à participação dos alunos na arrumação, organização e conservação dos materiais, 38% participa muitas vezes e 62% participa sempre. A totalidade da turma participa sempre na organização do trabalho da sala. Por último 92% reconhece algumas vezes a importância de posturas corretas para a saúde e 8% reconhece sempre.

No que diz respeito aos alunos do 2.º ano, verifica-se melhorias em todos os indicadores, designadamente i) aplica formas de harmonização em conflitos e ii) identifica diferentes tipos de transportes utilizados na comunidade. Relativamente ao primeiro indicador, 86% do grupo aplica muitas vezes formas de harmonização de conflitos e 8% aplica sempre. Para terminar, no que respeita ao segundo indicador, a totalidade do grupo é capaz de fazê-lo muitas vezes.

7.2. Avaliação dos objetivos gerais do plano de intervenção

Neste subcapítulo, apresentam-se os dados da avaliação dos objetivos gerais de intervenção. Estes dados serão apresentados assumindo como contraponto os dados da avaliação diagnóstica.

No que respeita ao primeiro objetivo geral – **Desenvolver competências ao nível da escrita** (Anexo M), a análise das figuras 2 e 3 permitem considerar que a grande maioria dos alunos do primeiro ano revelaram uma melhoria sucessiva no que diz respeito à escrita de frases simples e ao respeito pelas regras de correspondência fonema-grafema. Intimamente relacionado com o objetivo geral, no indicador corresponde as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto, (Anexo M) verificou-se uma melhoria na medida em que 31% dos alunos já era capaz de fazê-lo muitas vezes. No que respeita ao escreve pelo menos metade dos dígrafos e ditongos solicitados pelo valor fonológico, mais de metade da turma foi capaz de o fazer algumas vezes e uma minoria muitas vezes ou sempre.

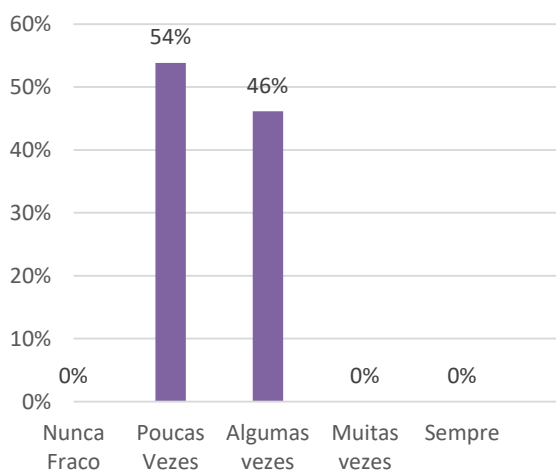


Figura 2. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Escreve frases simples, respeitando as regras de fonema-grafema

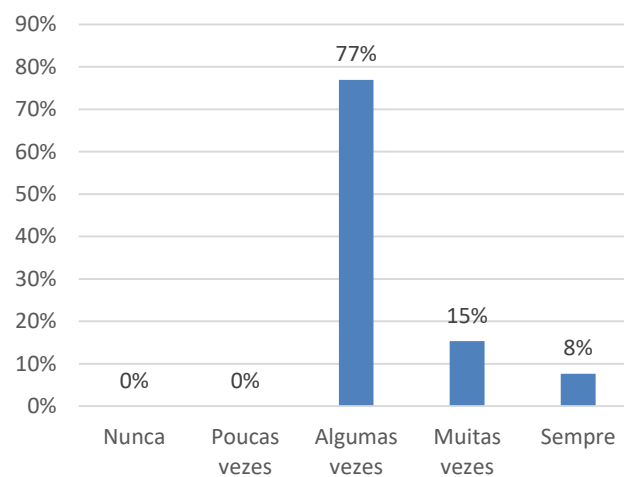


Figura 3. Avaliação da aprendizagem dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Escreve frases simples, respeitando as regras de fonema-grafema

Relativamente aos alunos do 2.º ano, constatou-se uma melhoria significativa na escrita de textos com mais de 50 palavras, de acordo com o que se observa nas figuras 4 e 5. Conforme se constata a partir da análise das figuras (Anexo N), o aluno do 2.º ano que apresentava dificuldades na escrita, perto do fim do estágio revelou autonomia na escrita e o respeito pelas regras de correspondência fonema-grafema que não apresentava anterior ao processo de intervenção. Acredita-se que o apoio individual, baseado nos moldes da diferenciação pedagógica, esteve na base deste brilhante progresso tão imediato.

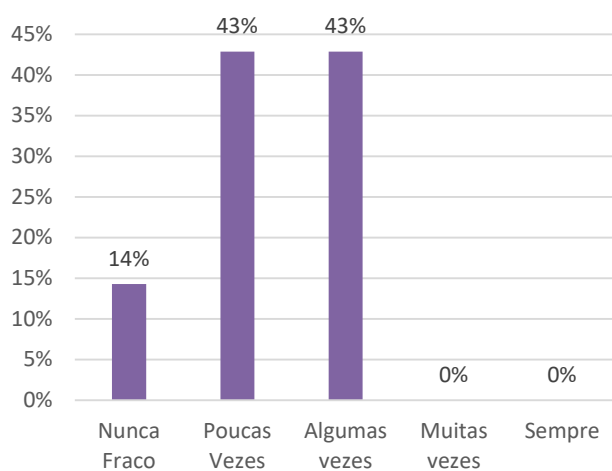


Figura 4. Avaliação diagnóstica dos alunos do 2.º ano referente ao indicador - Escreve textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando

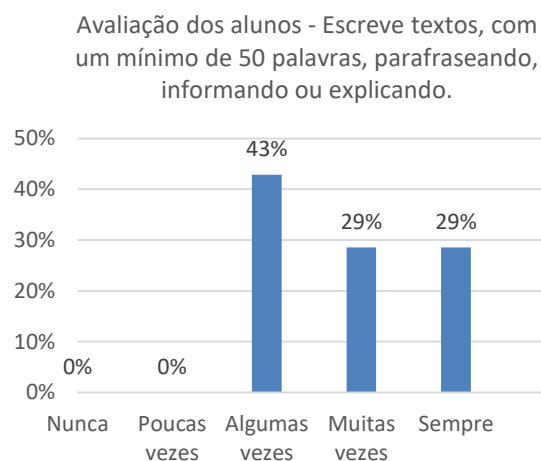


Figura 5. Avaliação dos alunos do 2.º ano referente ao indicador - Escreve textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando

Em relação ao objetivo – **Desenvolver estratégias de cálculo mental** - (Anexo N), a partir da observação das figuras 6 e 7 que em seguida se apresentam, é possível verificar que alguns discentes possuíam ainda algumas dificuldades em utilizar estratégias diversas que facilitassem o seu raciocínio de cálculo mental, embora se tenha assistido a uma evolução ao longo da intervenção. Como exemplo, ao nível do primeiro ano, no indicador efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100, no final da intervenção, mais de metade do grupo era capaz de fazê-lo muitas vezes. Relativamente ao 2.º ano, de acordo com as figuras 8 e 9, verifica-se que 57% dos alunos sabe, muitas vezes, as tabuadas do 2, 3, 4, 5 do 6 e do 10. A turma, no geral, revelou-se bastante interessada no cálculo mental, por ser uma rotina nova e desafiante.

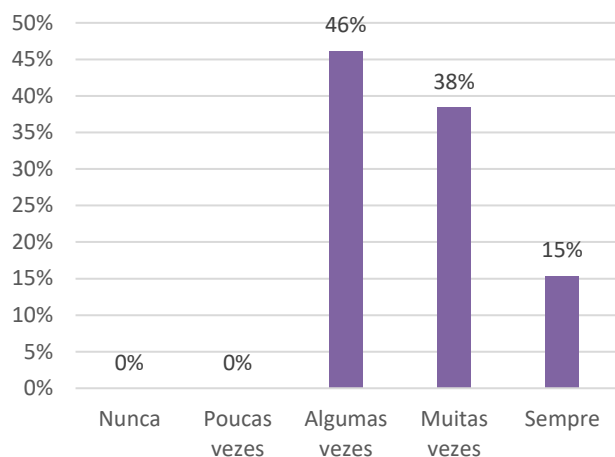


Figura 6. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem

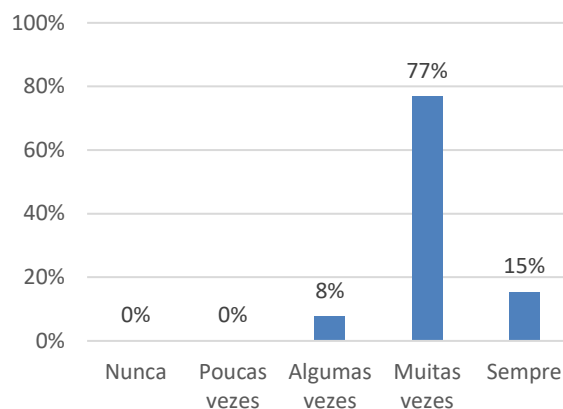


Figura 7. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem

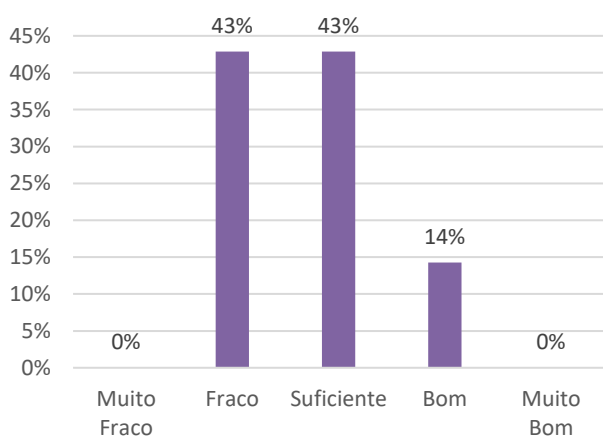


Figura 8. Avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Sabe as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e do 10

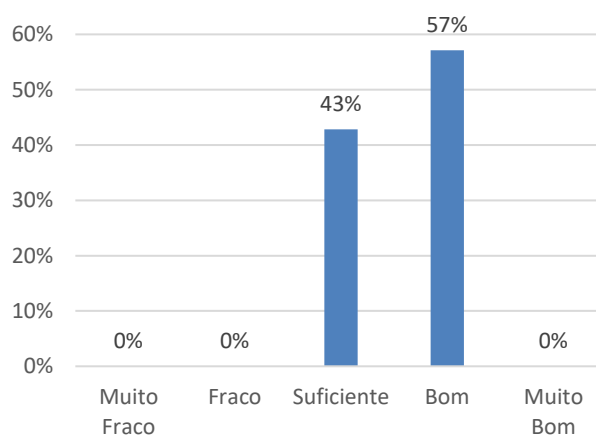


Figura 9. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Sabe as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e do 10.

No que se refere ao terceiro objetivo de intervenção - **Desenvolver competências matemáticas de resolução de problemas (Anexo N)** - a observação das figuras 10 e 11 permitem constatar uma avaliação positiva neste objetivo. A maior parte do grupo do primeiro ano resolveu problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar muitas vezes ou sempre. No segundo ano, a análise das figuras 12 e 13 indica, por sua vez, 71% dos alunos resolveu problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar muitas vezes. O facto de se adequar sempre o problema ao quotidiano dos alunos e a situações

ocorridas na turma motivou os alunos a tornarem-se recetivos e interessados nestes desafios semanais.

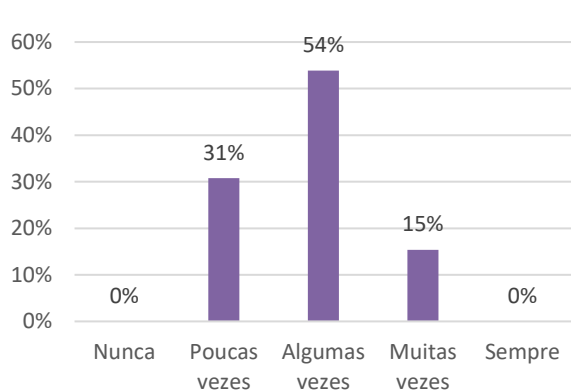


Figura 10. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar

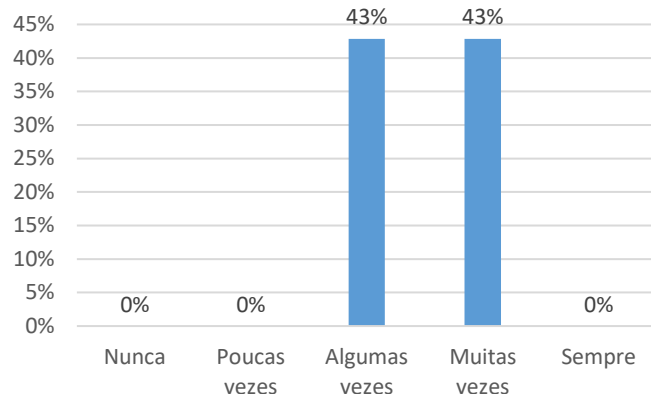


Figura 11. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar

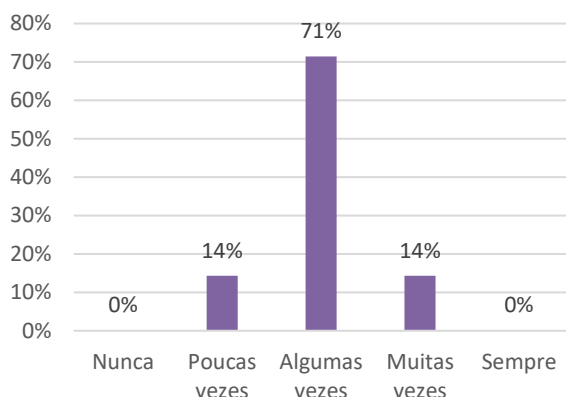


Figura 12. Avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar ou acrescentar, retirar, comparar e completar

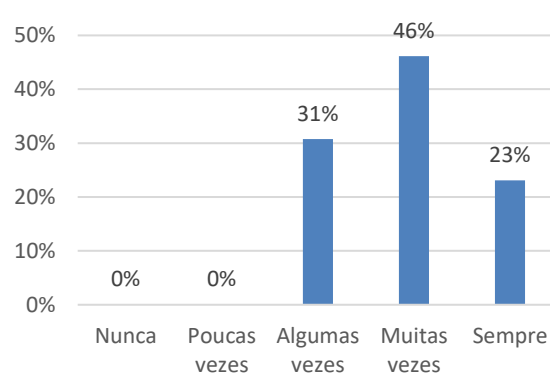


Figura 13. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 2º ano referente ao indicador - Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar ou acrescentar, retirar, comparar e completar

Quanto ao último objetivo geral - **Desenvolver competências de trabalho autónomo e de gestão do próprio processo de aprendizagem** – foi possível constatar que, no decorrer das atividades, os alunos foram conseguindo adequar o seu trabalho às suas necessidades, progressivamente enfatizadas a partir da avaliação semanal. A título de exemplo, alguns alunos que referiram no questionário inicial a escrita de textos como a sua tarefa preferencial encontravam-se a dar ênfase às tarefas apontadas como fragilidades, após as observações realizadas no CT. Pode-se, desta maneira, concluir que a intervenção levada a cabo na gestão adequada do processo individual de aprendizagem dos alunos foi eficaz, assim como se comprova a partir da observação das figuras 14 e 15.

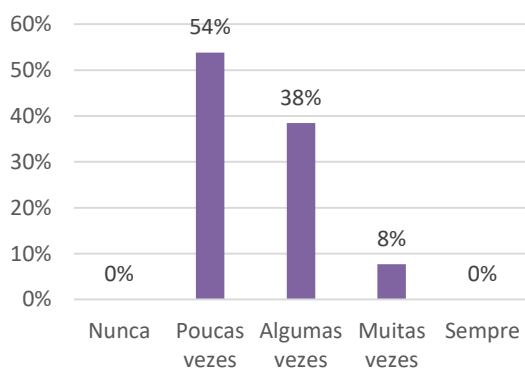


Figura 14. Avaliação diagnóstica dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - É autónomo

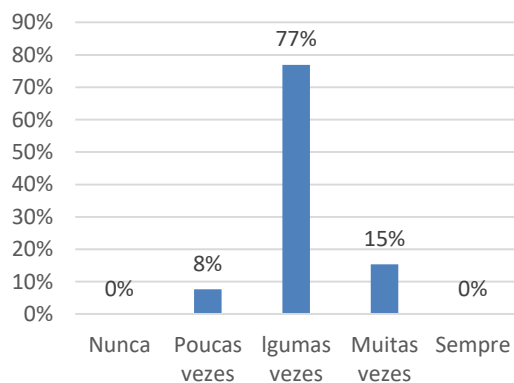


Figura 15. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º ano referente ao indicador - É autónomo

II PARTE

8. ESTUDO EMPÍRICO: A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PELOS ALUNOS NO TEA

8.1. Motivação Pessoal e pertinência do objeto de estudo

A motivação para o desenvolvimento do estudo emergiu durante o período de observação, particularmente da avaliação do desempenho dos alunos do 1.º ano, durante o TEA. A opção pelo tema de investigação decorre essencialmente do facto de se ter constatado, durante o período de observação, que os alunos não se apropriavam de modo adequado da gestão do seu trabalho ao longo do TEA. Com efeito, estes alunos revelavam dificuldades ao nível das competências de autonomia e responsabilização na gestão do processo de planificação e de desenvolvimento das atividades que se propunham fazer durante o TEA. Perante esta constatação, este tema revelou-se desde logo de extremo interesse para a investigadora. A escolha do tema seguiu assim os pressupostos de Hill e Hill (2012) de acordo com o qual “O investigador deve escolher um tema no qual tenha particular interesse” (p. 23).

Assim, e de acordo com o exposto, configura-se como finalidade do presente estudo estudar a organização e gestão do processo de aprendizagem, da rotina de TEA, numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, durante a rotina de TEA. O modo como os alunos realizam a articulação entre as suas preferências e as suas necessidades ao longo do trabalho no TEA.

7.2 Questões e objetivos do estudo

A problematização dos dados de avaliação diagnóstica conduziram à identificação das seguintes questões de partida:

- i) Quais as preferências dos alunos no que respeita às várias áreas disciplinares?

- ii) Quais as áreas disciplinares onde os alunos apresentam maiores dificuldades?
- iii) Quais os critérios utilizados pelos alunos na seleção das atividades a realizar durante o TEA?
- iv) Quais as relações interesses *versus* dificuldades sentidas pelos alunos durante o trabalho do TEA?
- v) Será que os alunos cumprem com o número de atividades previstas no seu PIT?
- vi) De que modo os alunos integram os dados da auto e heteroavaliação na planificação subsequente?
- vii) De que modo podemos consciencializar os alunos para a importância da gestão do trabalho individual durante o TEA?

Em linha de continuidade com o objetivo geral e com as questões apresentadas, delinearão-se como objetivos específicos os seguintes:

- i) Identificar as preferências disciplinares dos alunos no âmbito do trabalho no TEA;
- ii) Identificar as áreas disciplinares de maior dificuldade para os alunos no trabalho em TEA;
- iii) Identificar os critérios de seleção utilizados pelos alunos na seleção das atividades a realizar durante o TEA;
- iv) Identificar as relações interesses *versus* dificuldades sentidas pelos alunos no trabalho em TEA;
- v) Verificar se os alunos cumprem com o número de atividades previsto no PIT.
- vi) Verificar se os alunos integram os dados da auto e heteroavaliação na planificação subsequente;
- vii) Propor e avaliar distintas formas de consciencialização dos alunos para a importância da gestão do trabalho individual durante o TEA.

8.2. Enquadramento concetual

A problemática do estudo surge no contexto de uma fragilidade apresentada pelo grupo do primeiro ano. Os alunos apresentavam dificuldades de concentração, ritmo de trabalho e autonomia no trabalho durante o TEA.

O TEA é uma rotina privilegiada à luz do MEM. Como tal, surge diariamente na Agenda semanal, à exceção de sexta-feira, dia que ocorre o CT e subsequente avaliação por parte do docente. A rotina confere aos alunos a oportunidade de trabalharem individualmente, regulando a ordem e a progressão das atividades, de acordo com os seus interesses, aprendizagens prévias e, sobretudo, as suas dificuldades e necessidades, contribuindo, igualmente, para a promoção do desenvolvimento das potencialidades individuais de cada aluno.

As atividades são planificadas à segunda-feira, durante o primeiro Conselho, e registadas no PIT. Este instrumento permite que o aluno “faça a gestão e orientação do seu percurso educativo, de modo progressivamente autónomo, em contexto de sala de aula, e integra aprendizagens de todas as áreas curriculares.” (Pinto & Gomes, 2013, p. 9).

Conforme referido anteriormente, a sala de aula dispõe de prateleiras de arrumação onde constam os ficheiros que orientam o TEA dos alunos. Estes “representam um conjunto de recursos indispensável ao funcionamento do Tempo de Estudo Autónomo, pois permitem a operacionalização da Pedagogia diferenciada, através do fornecimento de atividades diversificadas no conteúdo, na forma e no grau de dificuldade.” (Pinto & Gomes, 2013, p. 105). Deste modo, organizados em arquivos diferenciados pelas áreas, encontram-se ficheiros disponíveis e acessíveis aos alunos, sempre que necessário. Contudo, os alunos podem ocupar-se, durante o TEA, de outras atividades que não impliquem estes documentos, tais como leituras, escritas de textos, recortes, colagens e outras atividades.

Não obstante, durante o tempo de TEA, os alunos determinam se realizam as atividades de modo individual ou a pares. As parcerias permitem um trabalho de cooperação entre os pares, onde, à luz de Grave-Resendes e Soares (2002) “se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática, isto é, os Direitos da Criança.” (p. 24). É a partir da partilha de dificuldades e sucessos que este trabalho de coadjuvação “ajuda a alcançar várias finalidades: . . . aumenta a comunicação dos alunos; . . . desenvolve competências de negociação e de

partilha de decisões; desenvolve o gosto pelo trabalho de grupo.” (Marques, 2001a, p. 101).

Para além do desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho cooperativo, é desejável que, nesta rotina, os alunos desenvolvam um conjunto de capacidades de desenvolvimento da autonomia. Esta verifica-se quando “o aluno tem consciência da própria capacidade intelectual e, utiliza nas suas acções, julgamentos e decisões essa capacidade.” (Palha, 2006, p. 2).

Almeida (2002), por sua vez, é da opinião de que “o melhor treino nas estratégias de aprender e de pensar passa por favorecer a autonomia do aluno no uso seletivo das estratégias, de acordo com as suas características pessoais e as exigências das situações.” (p. 163). Assim se constata a importância deste conceito e justificando-o de tal modo que a Agenda Semanal contempla rotinas em que se privilegia o alcance das competências inerentes à mesma, tais como “as capacidades verbais, reflexivas e críticas das crianças” (Almeida, 2002, p. 157). No entender de Palha (2006), “Num sistema de ensino que valoriza a autonomia intelectual e social dos alunos pressupõe-se que os alunos participem de forma activa nas aulas e na sua aprendizagem, que sejam capazes de fazer e fundamentar escolhas e decisões.” (p. 4).

Todavia, o TEA é uma rotina que incorre em algumas debilidades, algumas das quais detetadas no contexto de intervenção. Deste modo, tendo em conta as fragilidades acima mencionadas, e, uma vez que o TEA é uma das principais rotinas a operar de modo a alcançar o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos, pretende-se estudar o modo como os alunos se apropriam do TEA e como se configura a gestão do seu tempo. Inerente a esta questão, pretende-se, igualmente, apurar de que forma regulam os alunos o processo de planificação do seu trabalho, e o modo como integram as propostas de avaliação e melhoria advindas da heteroavaliação realizada ao início da semana.

8.3. Metodologia

8.3.1. Natureza do estudo

Tendo em linha de conta o objeto de estudo, o paradigma que se afigurou mais adequado foi um paradigma metodológico de natureza qualitativa interpretativa, com características próximas da metodologia de investigação-ação.

A investigação-ação, adaptada ao contexto educativo, segundo Máximo-Esteves (2008), caracteriza-se pela recolha e interpretação de dados de um contexto, procurando, de seguida, contribuir para a melhoria das suas competências. Por outro lado, a metodologia qualitativa apresenta cinco características fundamentais: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (ii) é descritiva; (iii) o desenvolvimento da investigação torna-se mais relevante do que simplesmente pelos resultados; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e, por fim, (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, a investigação pretendeu compreender a apropriação do TEA no contexto em que se desenvolveu a prática, sem uma procura de generalização de resultados, intenção associada ao paradigma qualitativo.

7.3.2 Técnicas de recolha de dados e tratamento de dados

A recolha de dados teve por base a observação direta não participante, a análise documental (a partir das produções e registos dos alunos), a entrevista não estruturada (diálogos informais com o OC e com os alunos) e um questionário com questões fechadas e abertas a fim de apurar quais as preferências disciplinares dos alunos (Anexo P).

Na investigação qualitativa, no entender de Tuckman (1994), a observação tem como principal objetivo examinar o ambiente através de um esquema geral para orientar o investigador. O autor defende ainda que o produto dessa observação é registado em notas de campo que auxiliam e complementam a observação. Por sua vez, as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 150). Para o estudo, as notas de campo suportaram uma breve reflexão em relação às reações e ao trabalho dos alunos.

Relativamente à análise documental, foram analisados os PIT. A análise dos mesmos possibilitou compreender se os alunos realizavam as tarefas de acordo com as suas necessidades ou mediante os seus interesses, e foi também possível averiguar se os alunos cumpriam as tarefas previstas e se integravam os dados da auto e heteroavaliação na planificação subsequente.

Conforme mencionado anteriormente, outro dos principais instrumentos de recolha de dados foi o inquérito por questionário. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2013), este “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas . . . a qualquer ponto que interesse os investigadores” (p. 188). O questionário, de carácter qualitativo, teve como principal função descobrir as preferências dos alunos relativamente às tarefas a desenvolver ao longo do TEA (Anexo Q). Posteriormente, equiparou-se os dados do questionário com os dados recolhidos na avaliação diagnóstica acerca das fragilidades dos alunos. As questões abertas foi o tipo de questões privilegiado no questionário, havendo, no entanto, uma questão do tipo fechada. Este foi respondido na sala de aula no momento de uma disciplina. Todas as perguntas foram lidas, uma de cada vez, bem como esclarecidas todas as dúvidas que foram surgindo. Por serem do primeiro ano, alguns alunos tiveram ajuda do cooperante e da investigadora a preencher o questionário por escrito.

Terminada a fase de recolha de dados, procedeu-se ao seu tratamento. Nas respostas fechadas obteve-se a frequência relativa de cada item. Nas respostas abertas, foi efetuada a categorização das respostas *à posteriori*, agrupadas de acordo com ideias equivalentes, sendo, de seguida, contabilizada a frequência absoluta e relativa de cada ideia.

Após a primeira etapa de recolha de dados, procedeu-se a uma análise do desempenho dos alunos ao longo do TEA. De modo a se registar os dados observados, recorreu-se a uma tabela (Anexo R) que integrou os aspetos fundamentais a se ter em conta no estudo.

É de salientar que ao longo da investigação foi sempre clarificada a intenção do estudo e assegurado o anonimato dos participantes, aspetos que Sousa e Baptista (2011) consideram fundamentais para qualquer investigação.

8.4. Apresentação de resultados

Tal como anteriormente apresentado foi principal propósito estudar a organização e gestão do processo de aprendizagem, da rotina de TEA, numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, durante a rotina de TEA. É agora tempo de apresentar os resultados do estudo. Far-se-á respondendo às questões do mesmo, sustentados na análise de dados efetuada.

Antes de mais, importa clarificar as diferentes atividades que estão enumeradas no PIT (Anexo H) de modo a contextualizar os resultados. Em primeiro lugar, surgem as atividades relacionadas com a área do Português, designadamente: a construção de textos, designado no PIT por “Textos”, que pressupõe a escrita com um tema livre, individualmente ou a pares e a “Escrita de Listas de Palavras” (Anexo S), atividade do domínio da ortografia. Os alunos criam listas de palavras que contenham um caso de ortografia, um ditongo ou um dígrafo com o seu valor fonológico correspondente determinado pelos alunos, de acordo com a dificuldade. Esta atividade era frequentemente desempenhada a pares e, quando possível, em trios. Os alunos assinalavam as “Leituras” quando liam, individualmente, um livro ou parte dele, disponibilizado na Biblioteca da Turma. As “fichas de Leitura” eram fichas de exercícios e perguntas resolvidas logo após uma leitura. Essas fichas estavam disponíveis no Ficheiro de Português e referiam-se à maior parte dos livros disponíveis na Biblioteca. Por fim, as “Fichas de Listas de Palavras” eram fichas relativas às Listas de Palavras. Depois dos alunos criarem as listas de palavras, o docente corrigia-as e os autores apresentavam-nas em grande grupo, afixando-as posteriormente na sala de aula. Num momento posterior, o docente criava fichas de exercícios onde constavam os casos de escrita trabalhados nas listas de palavras. Deste modo, as fichas estavam disponíveis do ficheiro de Português a fim de os alunos treinarem o caso trabalhado.

No âmbito da matemática, a possibilidade de selecionar fichas desta área disciplinar implica a resolução de diferentes exercícios que compõem as Fichas de Matemática. As “fichas de MAB” continham operações a resolver a partir da manipulação das peças do MAB. As “Fichas de Problemas”, como o nome indica, continha desafios matemáticos para os alunos solucionarem através de manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. Por último, as “Fichas de operações” continha somas e subtrações para os alunos resolverem, mais uma vez, através da manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas. Todas as fichas

anteriormente mencionadas podiam ser resolvidas individualmente ou a pares, por meio de tutorias.

Ao nível do EDM as “Fichas de Estudo do Meio” integravam conteúdos referentes aos diferentes Blocos do Programa. Estas eram divididas em duas partes: primeiramente uma breve explicação do teor da ficha e conseqüentemente exercícios para resolução. As “Fichas de Projetos”, por sua vez, eram produzidas após a apresentação de um projeto pelos diferentes membros do grupo que apresentou. Por norma eram resolvidas imediatamente após a uma apresentação, mas quando o mesmo não era possível, eram colocadas no ficheiro de EDM a fim de serem resolvidas durante o TEA. Conforme os nomes indicam, “Desenhos e Pinturas” e “Recortes e Colagens” eram atividades em que os alunos podiam livremente desenhar e pintar ou recortar e colar.

É ainda de referir que, apesar do estudo ter decorrido ao longo de seis semanas, para uma melhor compreensão da evolução dos alunos e de modo a facilitar a organização dos resultados, quando aplicável, apresentar-se-ão apenas os resultados das primeira, terceira e última semanas. Não obstante, os restantes gráficos podem ser consultados, sempre que necessário, em anexo (Anexo T).

Posto isto, iremos, assim, prosseguir para a análise dos resultados.

7.4.1 Preferências disciplinares dos alunos

Procurando identificar os interesses dos alunos pelas atividades das diferentes áreas disciplinares que realizam durante o TEA, constatou-se que a área disciplinar preferida de mais de 50% dos alunos é a Matemática seguida do Português e, por último, o Estudo do Meio (consultar gráfico em anexo T).

A análise dos dados permitiu identificar as áreas disciplinares de eleição dos alunos para trabalhar durante o TEA. Na Tabela 6, apresenta-se por ordem decrescente as atividades e as respetivas áreas disciplinares. Na Matemática, as fichas constituem a área preferida pelos estudantes seguindo-se os desenhos e as pinturas da disciplina de Estudo do Meio. Em seguida está a leitura no contexto da área disciplinar de Português. As fichas de EDM encontram-se no quarto lugar das preferências dos alunos e os textos de Português em quinto lugar.

Tabela 6. Preferências dos alunos relativas às várias áreas disciplinares

As 5 preferências disciplinares dos alunos (ordem decrescente)		
Áreas	%	Disciplina
Fichas de Matemática	17%	Matemática
Desenhos e Pinturas	13%	Estudo do Meio
Leitura	12%	Português
Fichas de EDM	10%	Estudo do Meio
Textos	10%	Português

Nota: Tabela elaborada pela autora do trabalho

7.4.2. Áreas disciplinares de maior dificuldade para os alunos

As áreas disciplinares em que os alunos apresentam maiores dificuldades são a Matemática e o Português (Anexo T). Na tabela 7, que em seguida se apresenta, verifica-se a 5 áreas de maior dificuldade para os alunos, organizadas por ordem decrescente. No contexto da área de Matemática, os problemas matemáticos configuram-se como a maior dificuldade do grupo. Em segundo lugar, a construção de textos, na área disciplinar de Português, são assinalados como uma tarefa difícil por mais de metade do grupo. As operações matemáticas, por sua vez, ocupam o terceiro lugar das atividades consideradas difíceis. A leitura encontra-se em quarto lugar, e, por último, as fichas de EDM na quinta posição da lista. Para terminar, os desenhos e pinturas bem como recortes e colagens são consideradas como uma fragilidade de apenas um aluno uma vez que este revela dificuldades em finalizar um desenho com uma boa apresentação.

Tabela 7. Ordenação das atividades de maior dificuldade para os alunos em TEA

As 5 áreas de maior dificuldade		
Áreas	%	Disciplina
Problemas matemáticos	17%	Matemática
Construção de Textos	13%	Português
Operações	12%	Matemática
Leitura	10%	Português
Fichas de EDM	10%	Estudo do Meio

Nota: Tabela elaborada pela autora do trabalho

7.4.3. Relação interesse *versus* dificuldade dos alunos nas várias áreas disciplinares

Na Figura 16 consta a análise referente à relação existente entre os interesses e as dificuldades sentidas por cada aluno. Verifica-se que as áreas em que os alunos apresentam uma maior sobreposição dos interesses e dificuldades são, mais uma vez, o Português e a Matemática, isto é, os alunos têm interesse por essas áreas disciplinares, mas simultaneamente sentem dificuldades nelas.

Como tal, no contexto da área de Português, a leitura é a atividade que provoca maior ambivalência nos alunos. Por outro lado, na área da Matemática, 15% dos alunos consideram as fichas de matemática tão interessantes quanto difíceis. Por último, na área de EDM, o gráfico permite-nos aferir que apenas um aluno revela dificuldade nos desenhos e pinturas que simultaneamente o interessam. Esta dificuldade está relacionada com o facto de o aluno revelar pouco rigor na apresentação dos seus desenhos e das suas pinturas.

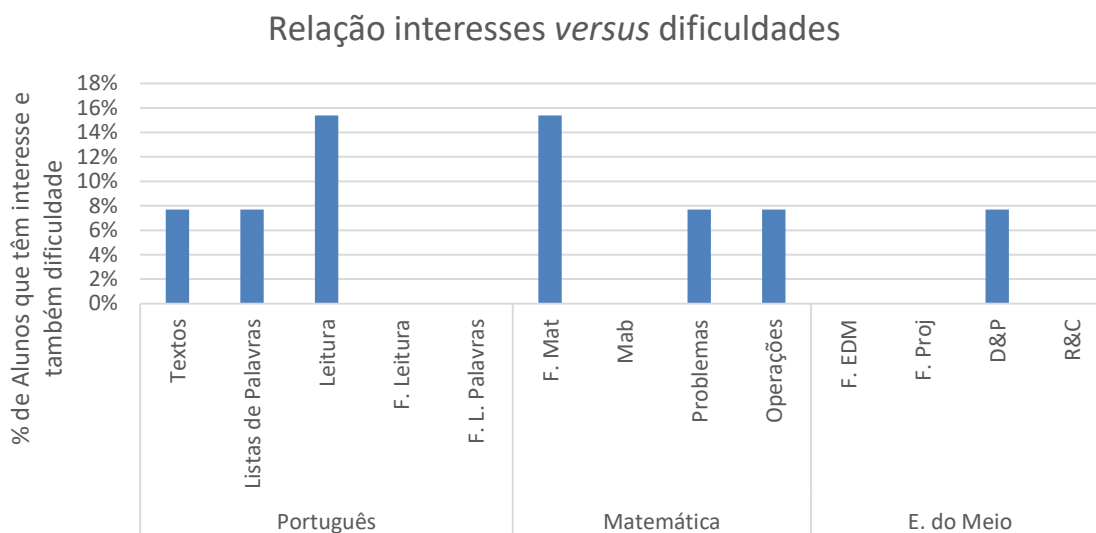


Figura 16. Gráfico que representa a relação interesses vs. dificuldades.

7.4.4. Critérios de seleção utilizados pelos alunos na seleção das atividades no TEA

Em conformidade com a análise dos gráficos anteriores, importa saber se os alunos planificavam o seu PIT de acordo os seus interesses, de acordo com as dificuldades sentidas, de acordo com ambos ou se de acordo com outros critérios. A figura 17 exhibe a evolução dos critérios de seleção utilizados pelos alunos ao longo da investigação. Através da análise dos dados dos registos semanais dos dados da investigação (Anexo R), foi possível verificar que numa primeira semana, em que os alunos não receberam *feedback* acerca dos aspetos a ter em conta na sua planificação, 22% dos alunos planificaram o seu PIT de acordo com os seus interesses, 20% planificou de acordo com as suas dificuldades, 5% planificou de acordo com ambas e 22% planificou de acordo com outros critérios. Esses critérios, segundo o que se averiguou ao longo da investigação, podem ser planificação por “livre arbítrio”, convite de tutoria a pares, planificação aleatória ou a planificação por tentativa de preencher o registo das tarefas do TEA (Anexo D). A análise da figura 17, revela que numa terceira semana, em que os alunos receberam um *feedback* da investigadora no sentido de alertá-los acerca do seu método de planificação, o número de planificações que os alunos realizaram por interesse aumentou para 24%, as planificações de acordo com

as dificuldades diminuiu para 17%, a planificação de acordo com ambos os critérios manteve-se a 5% e a planificação de acordo com outros critérios aumentou para 28%. Numa última semana, em que a tentativa de consciencialização dos alunos traduzia-se num *feedback* escrito pelo docente no PIT de cada aluno, os resultados apresentados no gráfico indicam-nos que 17% dos alunos planificou de acordo com o interesse, 14% dos alunos planificaram de acordo com as suas dificuldades, 4% de acordo com ambos os critérios e, por fim, 26% de acordo com outros critérios. Na última semana temos a indicação de que a percentagem de alunos que não planificou atingiu os 40% visto que no nosso estudo houve 1 dia em que houve visita de estudo, impedindo 2 momentos de TE. De um modo geral, e tirando o efeito da última semana não se observam grandes oscilações no planeamento do TEA.

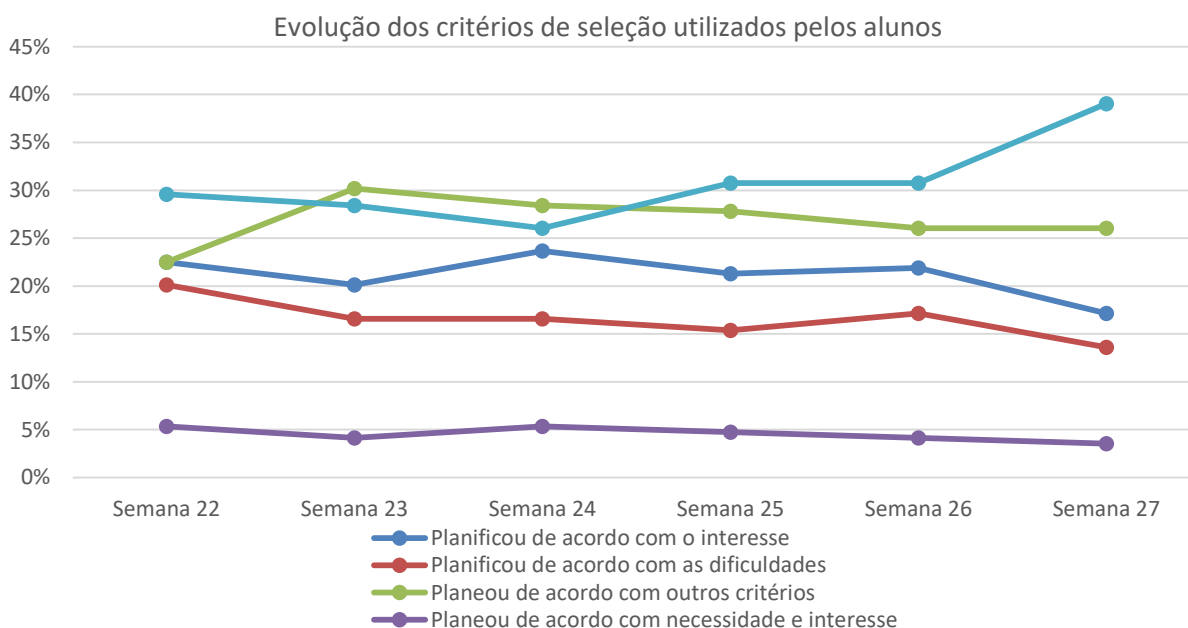


Figura 17. Gráfico alusivo à evolução dos critérios de seleção utilizados pelos alunos ao longo das planificações do PIT

7.4.5. Cumprimento do número de atividades previstas no PIT

A partir da análise das figuras 18, 19 e 20 constata-se que numa primeira semana, 8% dos alunos cumpriram na íntegra a previsão das atividades propostas para o seu PIT,

30% dos alunos não cumpriram e 62% dos alunos superaram a sua planificação, realizando um maior número de atividades que as previstas. Desde logo revela-se que os alunos têm a tendência a superar o objetivo. Na terceira semana de investigação, a percentagem de alunos que cumpriram na íntegra a sua planificação é, uma vez mais, de 8%, os alunos que não cumpriram com o PIT representam 31% e os alunos que superaram a planificação mantêm-se a 62%. Por último, verifica-se que na última semana do estudo, 15% dos alunos cumpriu totalmente com a sua planificação, 62% não cumpriu e, para terminar, 23% dos alunos superaram o número de atividades previstas. Nesta última semana, o número de alunos que não cumpriram o planeamento está, como mencionado anteriormente, intimamente relacionado com a ausência de 2 TEA suplantados por uma visita de estudo.

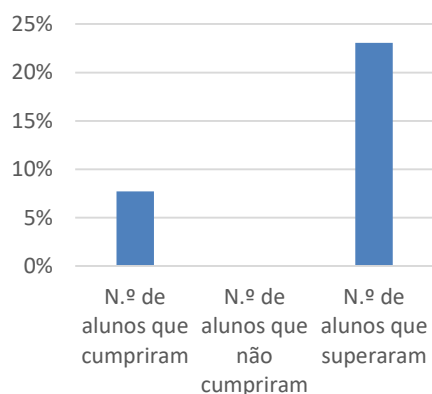


Figura 18. Semana 1 - Cumprimento do número de atividades previstas no PIT

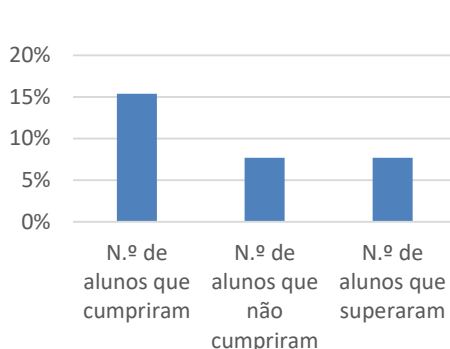


Figura 19. Semana 3 - Cumprimento do número de atividades previstas no PIT

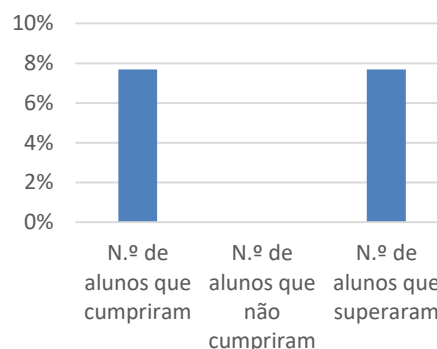


Figura 20. Semana 6 - Cumprimento do número de atividades previstas no PIT

7.4.6. A integração dos dados da auto e heteroavaliação na planificação subsequente

A avaliação do PIT foi dividida em três modalidades: a autoavaliação, a heteroavaliação dos colegas e a heteroavaliação do professor. Como tal, observa-se nas fi apresentado de seguida, verifica-se que, numa primeira semana, a totalidade dos alunos não integrou os dados da autoavaliação da semana anterior no PIT da semana posterior, 46% integrou a heteroavaliação dos colegas sendo que 15% da heteroavaliação não era

aplicável (cf. figura 21). Estes se referem aos comentários de cariz qualitativo, como por exemplo “acho que trabalhaste bem”. Contudo, ainda na primeira semana, 46% integrou a heteroavaliação do professor na planificação subsequente do PIT. Relativamente à terceira semana, verificou-se que a totalidade dos alunos não integrou os dados da autoavaliação para a planificação subsequente, 23% teve em consideração a heteroavaliação dos colegas e 38% considerou a heteroavaliação do professor para a planificação do PIT seguinte (cf. figura 22). Por último, os dados analisados na figura 23 indicam-nos que numa última semana verifica-se, pela primeira vez, que 8% dos alunos integrou a autoavaliação na planificação do PIT subsequente, 15% integrou a heteroavaliação e 38% integrou as chamadas de atenção do professor na planificação.

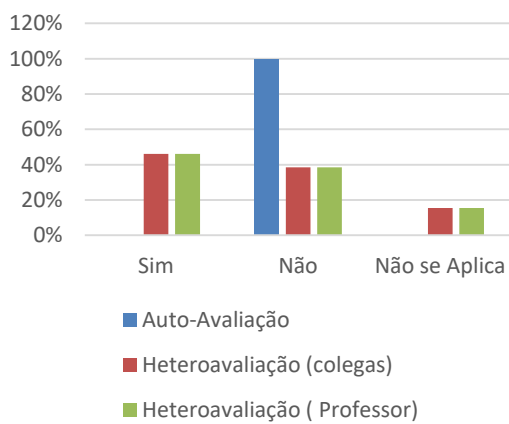


Figura 21. Semana 1 - Dados da auto e heteroavaliações integrados no PIT subsequente

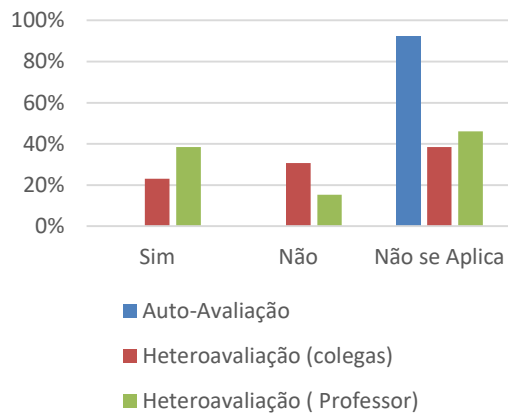


Figura 22. Semana 2 - Dados da auto e heteroavaliações integrados no PIT subsequente

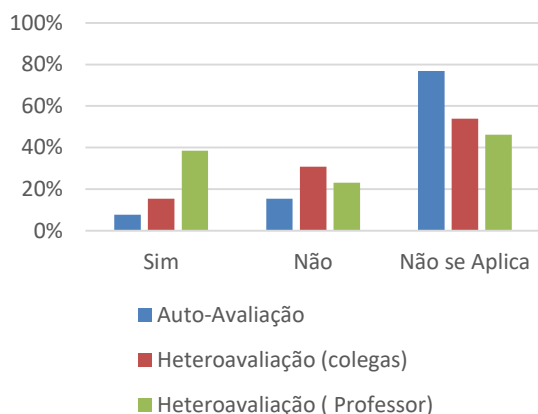


Figura 23. Semana 2 - Dados da auto e heteroavaliações integrados no PIT subsequente

7.4.7. Proposta de distintas formas de consciencialização dos alunos na gestão do trabalho realizado durante o TEA

Por forma a corrigir a atuação dos alunos no processo de planificação do PIT, a fim de adequar a mesma de acordo com as necessidades individuais dos alunos, procurou-se levar os alunos a tomar consciência de que a gestão do seu trabalho em TEA deveria ser mais um processo mais criterioso. Este procedimento ocorreu ao longo de 5 semanas e constitua em dar *feedback* aos alunos para que planificassem de acordo com as suas necessidades. Numa primeira semana de investigação, os alunos planificaram o PIT sem nenhum comentário sobre este processo. Após a verificação de que os alunos planificavam maioritariamente de acordo com os interesses ou de acordo com outros critérios e não de acordo com as dificuldades, durante os CT, foi-se comentando com os alunos o modo como estes planificavam os seus PIT. Referiu-se os critérios de seleção das atividades, em que os alunos deveriam atender, primeiramente, às suas necessidades e depois conjugar as atividades com os seus interesses. Sempre se aludiu ao facto da importância do TEA para o desempenho dos alunos ao longo do ano. No entanto, após a análise dos dados anteriores foi possível constatar que o *feedback* oral não se configura como uma técnica eficaz no melhoramento do comportamento dos alunos na planificação do PIT. Como tal, propõe-

se que, como práticas futuras, se utilize diferentes formas de consciencialização dos alunos na gestão do trabalho em TEA.

Em primeiro lugar, este processo de consciencialização deverá ter início logo aquando da apresentação do TEA, no começo do ano letivo. Durante as primeiras semanas, o trabalho dos alunos deverá ser vigiado e regulado pelo professor. A compilação de um conjunto de regras, estabelecidas em grande grupo e com a participação dos alunos e a sua posterior exposição na sala de aula afigura-se como outra proposta de consciencialização.

Em segundo lugar, se houvesse oportunidade de dar continuidade ao estudo, optar-se-ia por propor aos alunos, ao início da semana, antes da planificação do PIT, que redigissem um texto acerca das maiores dificuldades sentidas. De seguida, os alunos teriam de contemplar três atividades que fossem ao encontro de cada uma das dificuldades referidas no texto, na planificação do PIT. O cumprimento da planificação seria monitorizado pelo docente.

Como terceira proposta, considera-se que a marcação de uma tutoria semanal com o professor seria eficaz para a consciencialização dos alunos na gestão do seu trabalho ao longo do TEA. Na tutoria, o professor direcionava o trabalho do aluno de acordo com as dificuldades detetadas no mesmo a partir das suas avaliações.

8. Conclusões e discussão dos resultados

Da análise dos resultados é possível constatar que as áreas disciplinares preferidas dos alunos são a Matemática seguida do Português. Dentro da Matemática os alunos gostam mais das fichas de matemática, dentro do Português os alunos apreciam mais a leitura.

As dificuldades dos alunos estão, em primeiro lugar na Matemática, de seguida em Português e, por último em EDM. Na Matemática, os alunos sentem dificuldades principalmente nos problemas e nas fichas de operações. Por outro lado, em Português, os alunos sentem dificuldades na construção dos textos e na leitura. Por fim, os discentes encontram dificuldades nas fichas de EDM.

Na relação interesse versus dificuldade, concluímos que existe um número significativo de alunos que sentem dificuldades nas atividades que simultaneamente gostam. A leitura e as fichas de matemática evidenciam este fenómeno. Contudo, esta ambivalência coloca dúvidas acerca dos critérios utilizados para planificar estas

atividades. Porém, as restantes análises feitas ao longo do estudo permitem-nos aferir que, quando os alunos planificam estas atividades, existe uma maior probabilidade de planificarem-nas de modo a satisfazer o seu interesse do que a colmatar as suas necessidades.

A partir da análise dos dados respeitante aos critérios de seleção utilizados pelos alunos na seleção das atividades a desempenhar ao longo do TEA, podemos constatar que se verifica uma evolução negativa no comportamento dos alunos relativo à planificação assente nos interesses a despeito dos apelos realizados regularmente. Esta evolução negativa verifica-se porque o número de alunos que não planificaram nessa última semana, conforme indica o gráfico, aumentou. O que significa que os alunos não abandonaram a prática de planificar de acordo com os seus interesses. Os alunos planificaram desde sempre de acordo com os seus interesses e em momento algum se verificou uma descida acentuada deste critério. A planificação de acordo com as suas dificuldades também não apresentou mudanças significativas. Podemos, ainda, constatar que o primeiro *feedback* dados aos alunos resultou num ligeiro impacto inicial no que respeita à planificação de acordo com os interesses, sendo que, a partir da segunda semana, os resultados voltaram ao normal, chegando até a atingir o auge de todo o período de investigação. A variação que corresponde à planificação de acordo com ambos os critérios manteve-se sempre constante e de baixo valor tendo sofrido apenas uma ligeira evolução negativa. Através da preferência dominante dos alunos pela “planificação de acordo com outros critérios”, durante semanas de investigação, permite-nos aferir que a planificação dos alunos foi sempre de acordo com critérios indiferentes às necessidades. Esta constatação possibilita-nos concluir que, efetivamente, os alunos realizam uma gestão do seu trabalho que se distancia do principal objetivo do TEA. Como tal, é imprescindível os docentes prepararem medidas de consciencialização da gestão do trabalho, desde o início do ano letivo.

Relativamente ao cumprimento das atividades planificadas no PIT, a disparidade entre a previsão dos alunos e o cumprimento por superação leva-nos a concluir que os alunos, sendo do 1.º ano, têm pouca consciência das atividades que conseguem realizar num determinado período de tempo. Conclui-se também que o PIT não estava a ser eficaz como instrumento de suporte ao seu trabalho. Quando os alunos planificavam nove atividades mas realizavam dezassete (Anexo R) significava que as oito atividades que realizaram a mais não foram devidamente pensadas e a probabilidade de serem selecionadas ao acaso era maior que a probabilidade de terem sido realizadas por

interesse ou por necessidade. Esta constatação leva-nos a crer que, por diversas vezes, os alunos realizavam atividades de acordo com a vontade. Também podemos concluir, alternativamente, que existe a possibilidade dos alunos terem um desempenho singular e rentabilizarem o seu tempo num determinado TEA e conseguindo, desta forma, realizar mais tarefas. Contudo, a observação direta que se realizou ao longo da investigação permite-nos afirmar que os alunos realizavam atividades aleatoriamente.

No que respeita à integração dos dados da auto e heteroavaliação na planificação subsequente, é de referir, em primeiro lugar, que a autoavaliação, na maior parte das vezes, caracterizava-se por ser maioritariamente qualitativa, e que, portanto, sem contributos para melhorar o seu desempenho. Porém, a partir da análise dos dados, pode-se concluir que os alunos integraram um maior número de vezes as avaliações do professor na planificação subsequente do que a heteroavaliação dos colegas, sendo que conferiam maior importância às observações do docente do que dos seus colegas.

De referir que a consciencialização por parte dos alunos só é realizada de acordo com a “auto e heteroavaliação das aprendizagens que permite a cada aluno apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar”. (Santana, 1999, p.16)

Esta ideia vai ao encontro do que é referido por Serralha (2007) que chama ao desenvolvimento da competência de autonomia uma “libertação de atuar e decidir” (p. 81) que exige responsabilidade por parte da criança. Segundo esta, mediante este desenvolvimento, “o grau de autonomia e de responsabilidade quer individual quer grupal eleva-se”. (p.81)

Contudo, os alunos conseguem melhorar e regular as suas aprendizagens se tiverem conhecimento das suas próprias dificuldades, progressões e erros. Desse modo, “dar a hipótese de ser o aluno a identificar os erros, ser ele próprio a corrigi-lo e a chegar às respostas corretas são estratégias que favorecem uma aprendizagem que perdure ao longo do tempo” (Santos & Dias, 2016, p. 31).

Como tal, torna-se imprescindível a ação e motivação dos docentes perante esta debilidade do TEA de modo a que os alunos, desde cedo, aprendam a tirar o máximo de partido da rotina inaudita que é o Tempo de Estudo Autónomo. Como exemplo, no entender de Paulus (s. d.) as propostas de tarefas orientadas para o desenvolvimento de competências dos alunos

ajuda as crianças a dar um sentido temporal ao trabalho, desde que cada uma saiba qual é o ponto de partida e qual é o ponto de chegada. Ajuda-se a cada uma das crianças na organização do seu próprio trabalho. É o que poderemos definir como Trabalho Autónomo e Trabalho de Estudo Autónomo.” (p. 4).

Finaliza-se com o desejo de que este estudo tenha contribuído para alertar os docentes das eventuais consequências que poderão advir da liberdade total que se confere aos alunos de gerirem o seu processo de aprendizagem, pelo que o Tempo de Estudo Autónomo pode ser uma boa ferramenta de apoio mas que, quando aplicada a alunos nos escalões iniciais de ensino, exige um acompanhamento mais atento por parte do docente. Ambiciona-se, concomitantemente, que este estudo seja impulsionador de investigações futuras.

8.1. Limitações e implicações do estudo e linhas para futuras investigações

No estudo realizado, foi possível identificar algumas fragilidades que poderão ser elencadas para estudos futuros relacionados com o mesmo tema. Uma das limitações foi o facto de se apresentar perante a impossibilidade de verificar o desempenho individual dos alunos no TEA face à aplicação das preferências detetadas. O cumprimento deste objetivo foi limitado ao facto de não se ter acesso a todas as produções semanais dos alunos, desenvolvidas em cada um dos PIT analisados. Tal estudo exigiria um tempo de pesquisa e implementação maior, sendo esta igualmente uma das fragilidades do estudo. Deste modo, o espaço temporal de avaliação compreendido no estudo revelou-se um constrangimento na medida em que as seis semanas não permitiram a obtenção de resultados estatisticamente significantes para demonstrar que o TEA produz melhores ou piores efeitos na aprendizagem dos alunos. Desta forma, remete-se este facto para investigações futuras.

Para terminar, julga-se que seria proveitoso realizar-se mais estudos sobre o desempenho dos alunos na gestão do seu processo de aprendizagem nomeadamente um estudo simultâneo em dois contextos diferentes, assumindo, desta forma, um carácter comparativo. Um outro aspeto que também se revela essencial, e que se encaminha para futuras investigações, é ter-se a oportunidade de se concretizar estudos que se direccionassem à pilotagem de diferentes medidas de consciencialização dos

alunos, em diferentes contextos, por forma a preparar os docentes que presenciem o fenómeno estudado nesta investigação.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo o trabalho apresentado nas páginas anteriores, chega o momento de refletir sobre tudo o que representa e o estudo nele contido.

Em primeiro lugar, destacam-se os diversos estágios que se tiveram oportunidade de frequentar, com modelos de ensino deveras distintos. Desenvolver a prática no âmbito da PES II permitiu experienciar um modelo de intervenção que se pretende adotar num futuro profissional. A experiência revelou-se extremamente enriquecedora e, apesar de não ter sido esta a primeira experiência de estágio num contexto MEM, a diversidade de contextos socioeducativos, de orientadores cooperantes, de professores tutores e de alunos com características muito distintas, desenvolvem o processo formativo de todo o docente aprendiz. É de destacar que esta abertura dos agentes educativos e de toda a formação académica em conjunto com os diferentes contextos pelos quais se experienciou, foi gerador de um número elevado de aprendizagens que permitiram o desenvolvimento de uma identidade profissional enriquecida e motivada para, num futuro próximo, pôr-se em prática os aspetos evoluídos. De referir que, perante todas as dificuldades encaradas, adotar uma postura reflexiva e a procura de aprendizagens e exemplos para referências futuras, conforme a formação académica da ESELx sempre exigiu, é a melhor forma de aprendermos a ensinar, pois para ensinar, é preciso primeiro aprender.

Ao longo da PES II foi possível constatar que o facto de as diferentes rotinas do MEM possibilitarem aos alunos uma liberdade de ação sobre o seu processo de aprendizagem pode resultar em aprendizagens completas e significativas uma vez que a motivação que os alunos apresentam perante as atividades propostas é diferente dos sentimentos que outrora teve-se a oportunidade de verificar em alunos de outros contextos de estágio, quando submetidos às atividades sem um intuito, continuidade ou conhecimento sobre os mesmos. Pretende-se, deste modo, dar prosseguimento à prática de docente baseada no respeito pela individualidade e pela participação democrática dos alunos bem como pelo princípio de inclusão de modo a fomentar um

sistema de trabalho baseado na diferenciação pedagógica, promotora do acesso de todos ao currículo.

No que respeita ao estudo desenvolvido, e tendo em conta o seu objetivo, estudar a organização e gestão do processo de aprendizagem, da rotina de TEA, numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, durante a rotina de TEA, é possível afirmar que gerou conclusões mais interessantes do que os expectáveis. Não se averiguou apenas que os alunos realizam uma gestão pouco consciente do seu processo de aprendizagem aquando do TEA, mas também estimulou investigações relacionadas com medidas de consciencialização a adotar pelos docentes por forma a conferir matrizes aos alunos para uma gestão meditada do seu processo de aprendizagem.

Com o aproximar da conclusão do Mestrado, a confiança é acrescida e a prontidão para enfrentar os desafios emergentes da profissão de docente é cada vez mais evidente. Decerto os primeiros anos enquanto professora serão, ainda, anos de aprendizagem. Espera-se, assim, tal como se vivenciou na intervenção pedagógica, adquirir competências necessárias para produzir um ambiente de aprendizagem de sucesso.

REFERÊNCIAS

- Abreu, I. Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Printer Portuguesa.
- Afonso, M., M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora
- Almeida, Leandro S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Azevedo, C. A. M. & Azevedo, A. G. (2008). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos (9.ª Ed.)*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística e Expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Bastos (1999). *Literatura infantil de juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (Coords.) (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Dias, A. I. (2001). *Ensino da linguagem no Currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: Um guia pra desenvolver as habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora
- Ferreira, A. L. & Neves, A. C. (2015). *Avaliar é preciso?: Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.
- Galvão, C., & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, 11 (2), 165-178.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: Grandes ideias, regras simples*. Lisboa: Academia do Livro.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário (2.ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leite, C. (2003). Avaliação de Projectos - Porquê?. In Leite, C. (Ed.), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*, 45-60. Porto: Asa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Técnicas de pesquisa 2*. 35-36. São Paulo: Atlas.
- Marques, R. (2001a). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001b). *Saber educar: Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Editorial Presença.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L. & Nóbrega. (2008). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Dificuldades que podem surgir neste percurso*. *Revista Psicopedagógica*, 25 (78), São Paulo.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Palha, S. (2006). *Educar para a Autonomia*. Oosterlicht College: Instituto Freudhenthal.
- Paulus, P. (s. d.). *Trabalho autónomo na escola: que autonomia e que trabalho? Projecto de formação-investigação-acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania*.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores;
- Pessoa, A. M., (s.d.) *Reflexão e acção*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pinto, A. P., Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo: Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. Edições Ecopy: Porto

- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (1993). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler: Actividades de leitura para jovens*. Lisboa: Asa Editores.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação e ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, G. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roegiers, J. M. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º ciclo pela via da Ciências da Natureza (2ª Ed)*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumentos de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5 (5), 15-24.
- Santana (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8), 30-33.
- Santos, L., & Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. Lisboa: Associação de professores de matemática.
- Sequeira, L., Freitas, P. J. & Nápoles, S. (2009). *Números e operações*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Serralha, F. (2007) *Construção social das aprendizagens e do desenvolvimento moral. A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos no 1.º CEB*. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-50.
- Serrazina, M. L. (1993). Concepções dos professores do 1.º ciclo relativamente à Matemática e práticas de sala de aula. *Revista Quadrante*, 2, 127-136.
- Silva, D., A. (2010). Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral aos educandos: *Um estudo sobre a pedagogia Waldorf*. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Brasil.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). Como fazer: Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios - segundo Bolonha. Lisboa: Lidel.
- Trindade R. & Cosme, A. (2010). Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (1994). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2007). Pensamento e Linguagem. Seguido de um comentário de Jean Piaget. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola* (7.^a Ed.). Rio Tinto: Asa Editores.

Documentos consultados

- Plano Curricular de Turma elaborado para o ano letivo de 2015/2016.
- Projeto Educativo do Colégio, elaborado para o triénio 2015-2018.
- Regulamento Interno do Colégio elaborado para o ano 2015/2016.

ANEXOS

Anexo A. Avaliação diagnóstica da turma

Tabela 1A. Avaliação Diagnóstica das Competências Sociais do 1.º ano

Alunos/Indicadores	1.º ano												
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
1. Respeita a regra de solicitação de palavra	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3
2. Aguarda pela sua vez de falar	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3
3. Respeita a opinião dos colegas	3	3	3	3	2	3	3	3	5	3	3	3	3
4. Cooperar com os colegas, auxiliando-os quando necessário	2	2	2	3	2	3	3	3	4	2	3	2	2
5. Revela interesse pelas tarefas	3	3	1	2	4	3	3	3	4	2	3	1	1
6. É autónomo	2	2	2	3	3	3	3	2	4	2	3	2	2

Tabela 2A. Avaliação diagnóstica das Competências sociais do 2.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1. Respeita a regra de solicitação de palavra	3	4	4	4	4	3	4
2. Aguarda pela sua vez de falar	3	4	4	4	4	3	4
3. Respeita a opinião dos colegas	3	4	3	4	4	3	4
4. Cooperar com os colegas, auxiliando-os quando necessário	2	2	2	2	2	3	2
5. Revela interesse pelas tarefas	4	4	4	4	4	3	2
6. É autónomo	4	5	5	4	4	4	2

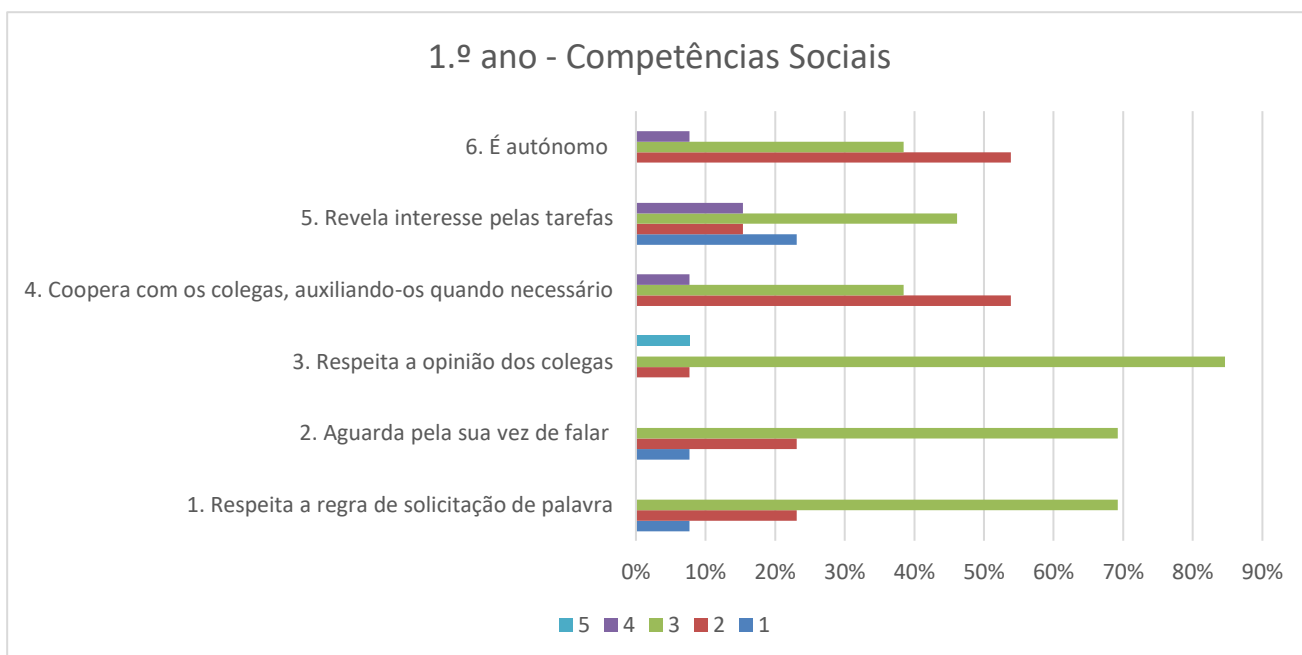


Figura 1A. Dados da avaliação diagnóstica referente às competências sociais do 1.º ano

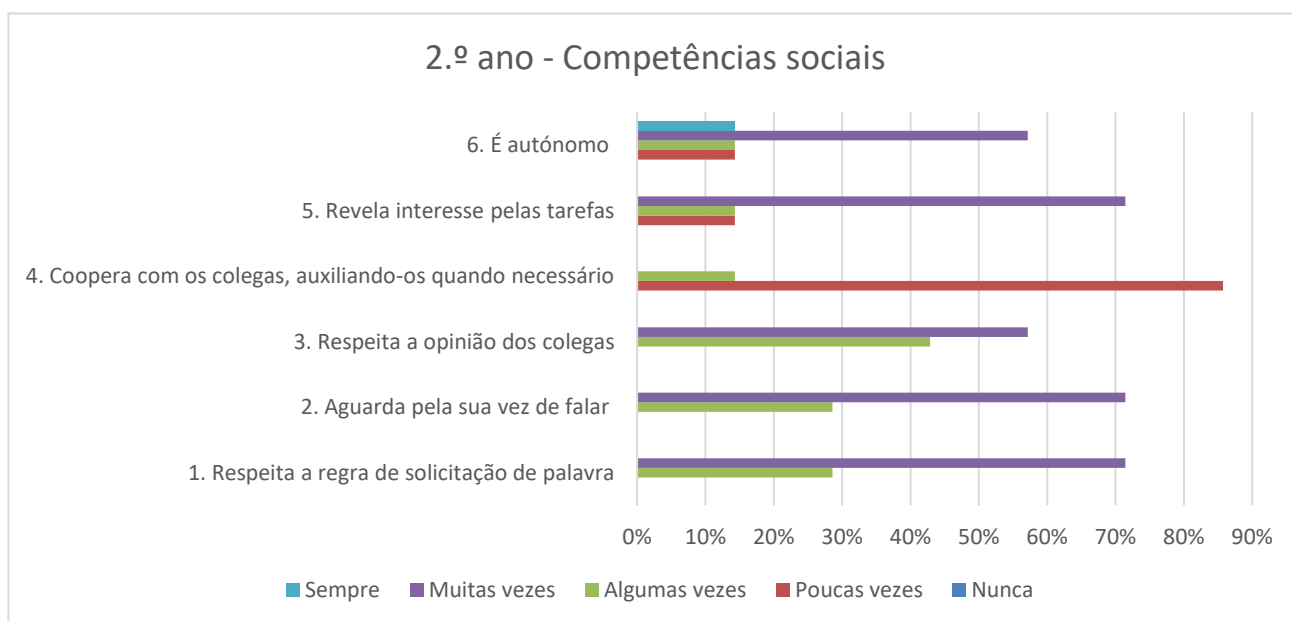


Figura 2A. Dados da avaliação diagnóstica referente às competências sociais do 1.º ano

Tabela 3A. Avaliação diagnóstica de Português do 1.º ano

1.º ano	Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	
Oralidade	1. Escuta os outros e espera pela sua vez de falar.	3	2	3	2	1	2	3	3	3	4	2	2	3	
	2. Refere o essencial de um pequeno texto ouvido.	2	3	2	3	4	3	3	2	4	2	2	3	3	
	3. Articula corretamente as palavras.	2	3	2	2	4	2	3	3	5	3	2	2	2	
	4. Partilha ideias e sentimentos.	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	
Leitura e Escrita	5. Conta o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.	4	3	3	3	5	4	4	3	5	3	4	3	2	
	6. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.	3	3	3	3	4	3	3	3	5	3	4	3	2	
	7. Escreve pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3
	8. Escreve frases simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2
Iniciação à educação literária	9. Ouve ler e lê obras de literatura para a infância.	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	
	10. Exprime sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	11. Lê, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.	3	3	4	2	5	3	4	3	4	3	5	4	3	
Gramática	12. Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	13. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

Tabela 4A. Avaliação diagnóstica de Português do 2.º ano

2.º ano	Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Oralidade	1. Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas.	3	3	2	2	3	3	3
	2. Refere o essencial de textos ouvidos.	2	2	3	3	3	2	3
	3. Fala de forma audível.	1	2	3	3	3	2	2
	4. Utiliza entoação e o ritmo adequados.	2	2	3	3	3	2	2
Leitura e Escrita	5. Associa as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto.	2	3	3	3	3	3	2
	6. Lê pequenos textos narrativos, informativos e descritivos.	3	3	3	3	3	3	1
	7. Identifica o tema ou refere o assunto do texto.	3	4	3	4	3	3	3
	8. Infere o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico.	2	3	3	3	3	3	2
	9. Escreve textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.	2	2	3	3	3	2	1
à educação literária	10. Lê em coro pequenos poemas	3	3	3	3	3	3	2
	11. Lê, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.	3	2	2	2	2	3	1
Gramática	12. Identifica nomes, verbos e adjetivos.	4	4	4	4	4	3	3
	13. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verifica que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.	3	3	3	3	3	2	2

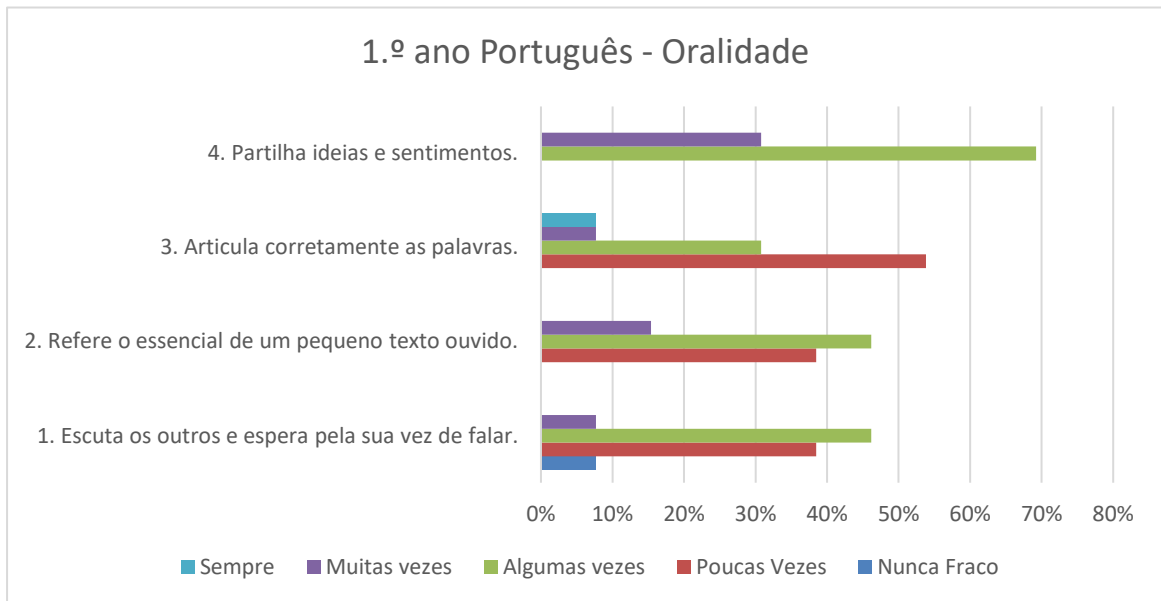


Figura 3A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Oralidade do Português do 1.º ano

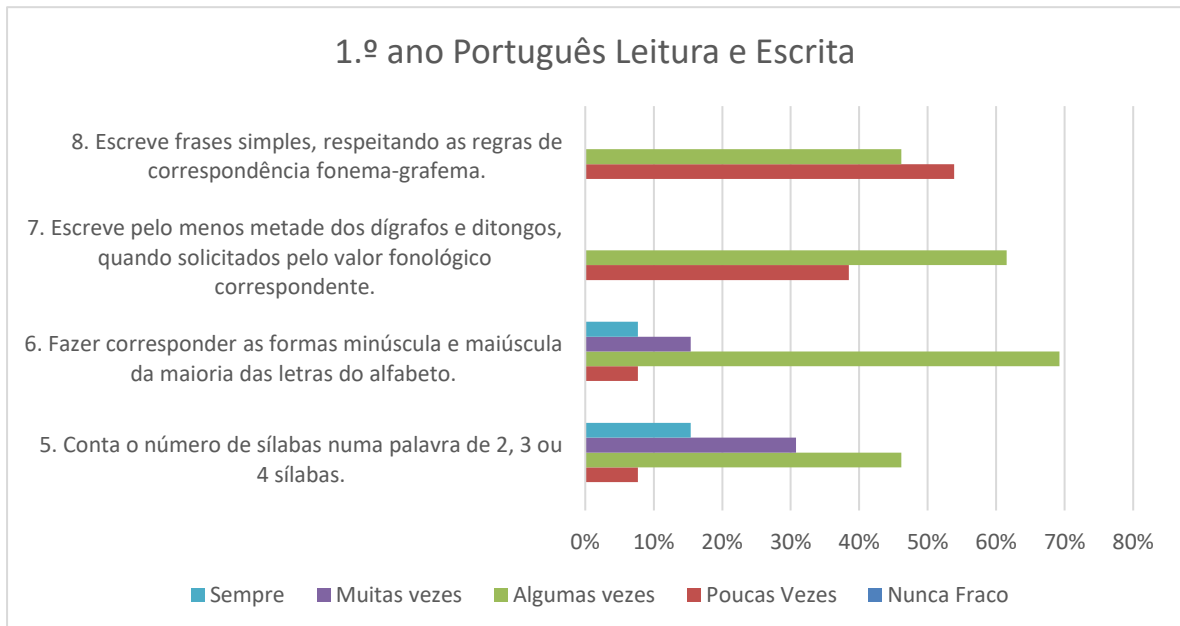


Figura 4A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Leitura e Escrita do Português do 1.º ano

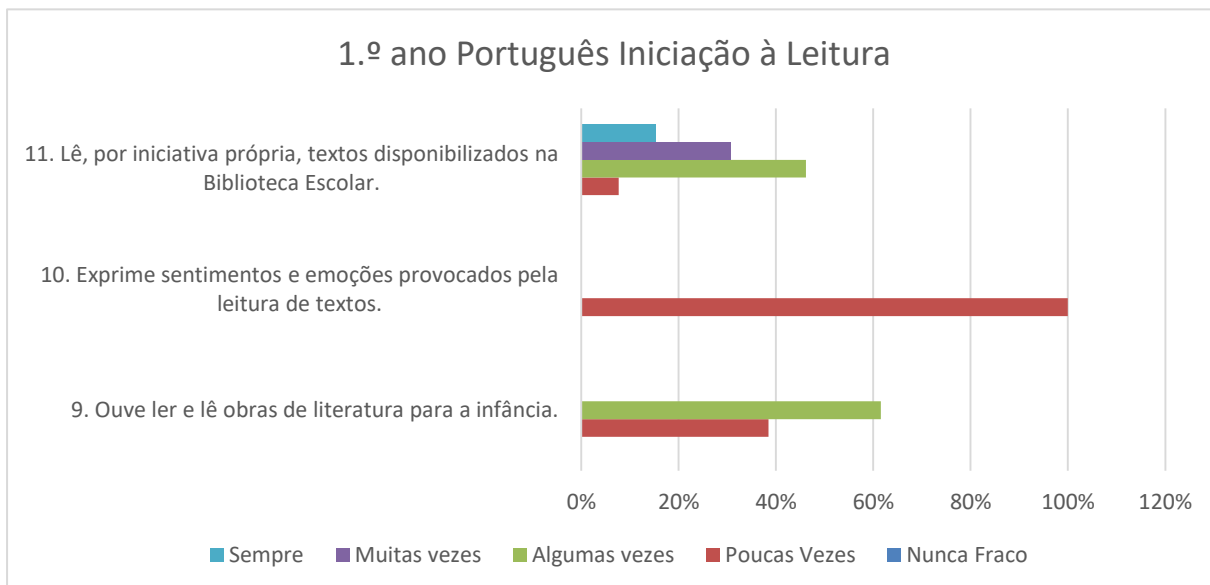


Figura 5A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Iniciação à Leitura do Português do 1.º ano

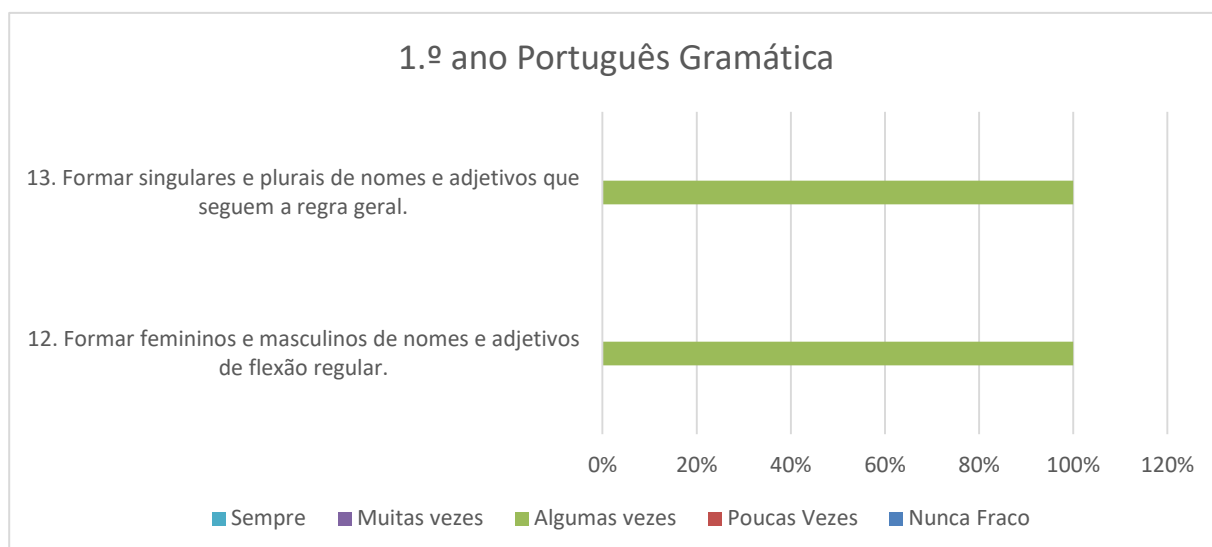


Figura 6A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Gramática do Português do 1.º ano

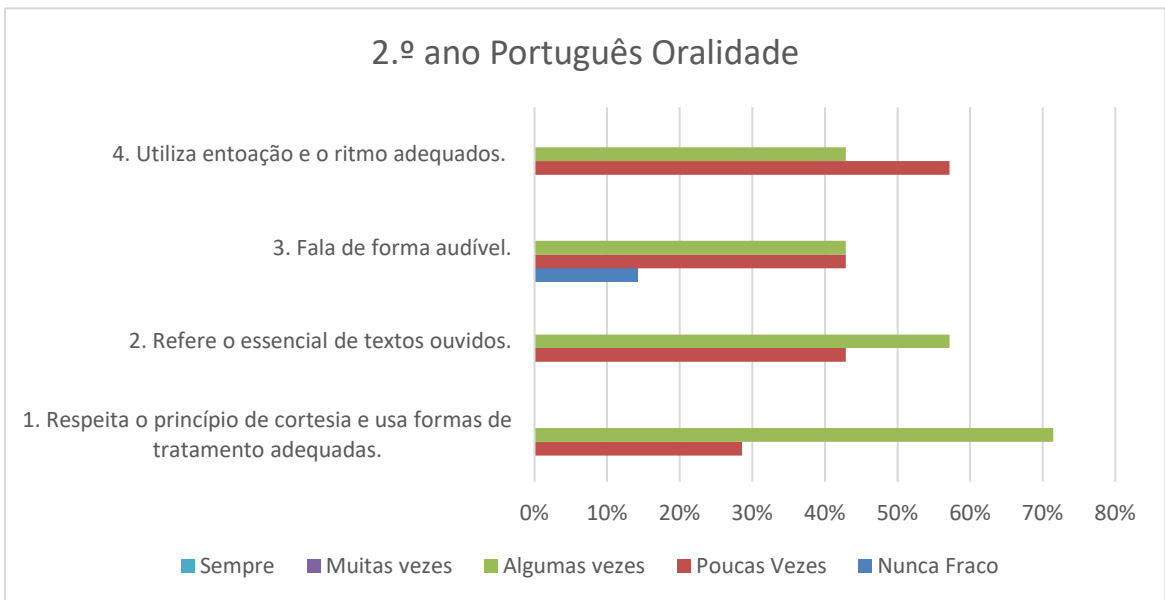


Figura 7A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Oralidade do Português do 2.º ano

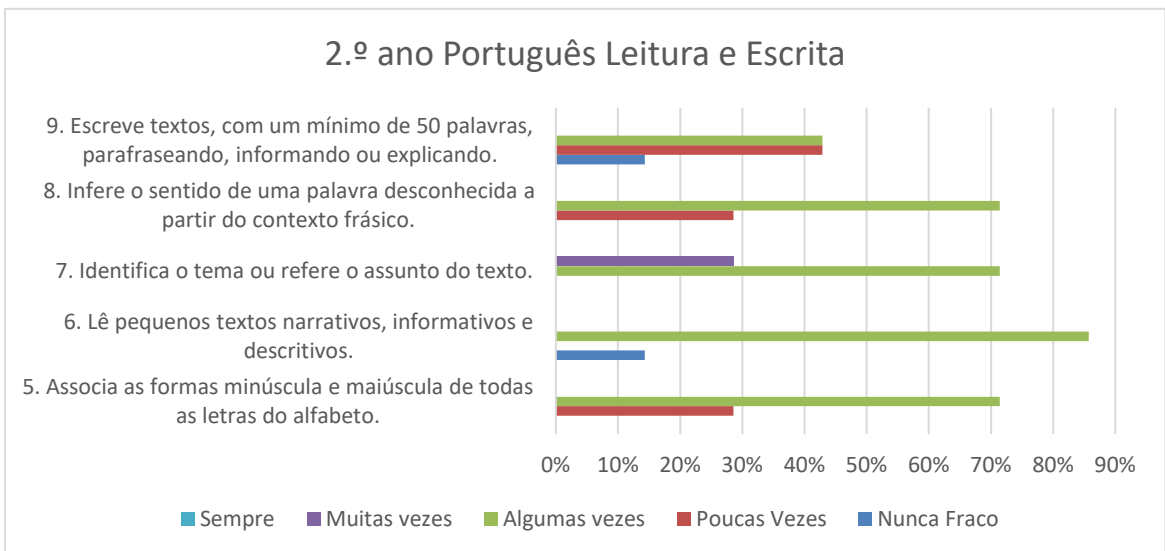


Figura 8A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Leitura e Escrita do Português do 2.º ano

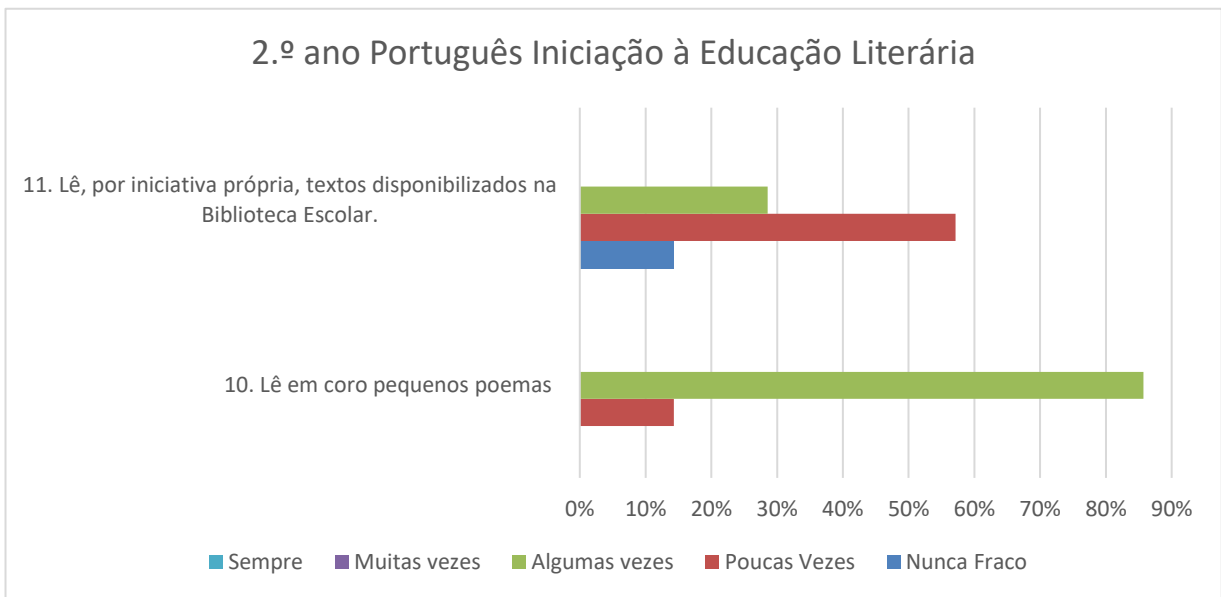


Figura 9A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Iniciação à Leitura do Português do 2.º ano

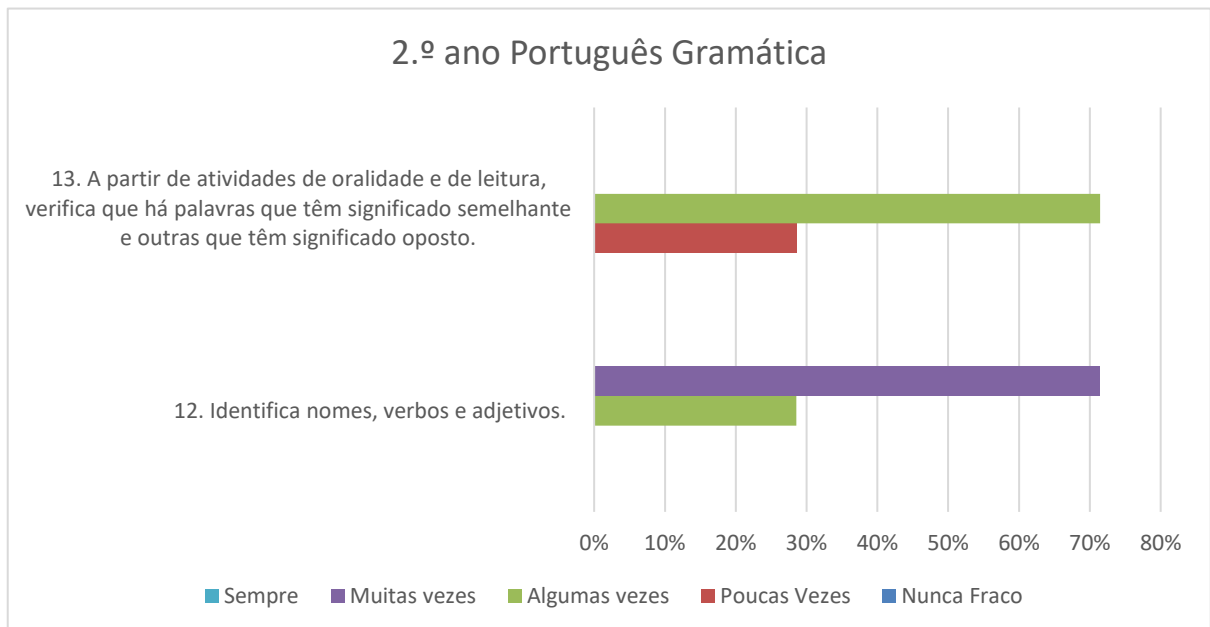


Figura 10A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Gramática do Português do 2.º ano

Tabela 5A. Avaliação Diagnóstica de Matemática do 1.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
1. Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem.	4	4	3	3	5	4	4	3	5	3	4	3	3
2. Lê qualquer número natural até 100.	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3
3. Utiliza corretamente os símbolos «+» e «-».	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3
4. Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.	3	3	2	3	4	3	3	3	4	2	3	2	2
5. Efetua adições envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	4	3	3	4	5	4	4	3	5	3	4	3	3
6. Efetua subtrações envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	2	3	2	3	5	3	3	2	4	2	3	2	2
7. Efetua medições referindo a unidade de medida.	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
8. Utiliza corretamente os termos dia, semana, mês e ano.	3	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3

Tabela 6A. Avaliação Diagnóstica de Matemática do 2.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1. Efetua contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100	3	4	4	4	4	4	3
2. Lê e representa qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.	3	3	3	3	3	2	2
3. Utiliza corretamente o símbolo "x" da multiplicação.	3	3	3	3	3	3	3
4. Reconhece que o produto de qualquer número por 1 é igual ao próprio número	3	3	3	4	3	3	3
5. Reconhece que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0.	3	4	4	4	4	3	3
6. Sabe as tabuadas do 2, 3, 4, 5, do 6 e do 10.	2	3	3	4	2	2	3
7. Utiliza adequadamente os termos "dobro", "triplo", "quádruplo" e "quíntuplo".	2	2	3	3	3	3	3
1. Efetua medições do tempo utilizando instrumentos apropriados	3	3	3	3	3	3	3
2. Lê e escreve a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas, e quartos de hora.	3	3	3	3	3	3	3
3. Efetua contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.	3	3	3	3	3	3	3
1. Classifica objetos de acordo com um ou dois critérios.	3	3	3	3	3	2	2
2. Representa dados através de gráficos de pontos e de pictogramas.	3	3	3	3	3	3	3
3. Retira informação de gráficos de barra e de pontos.	3	3	3	3	3	3	3
Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar	2	3	4	3	3	3	3

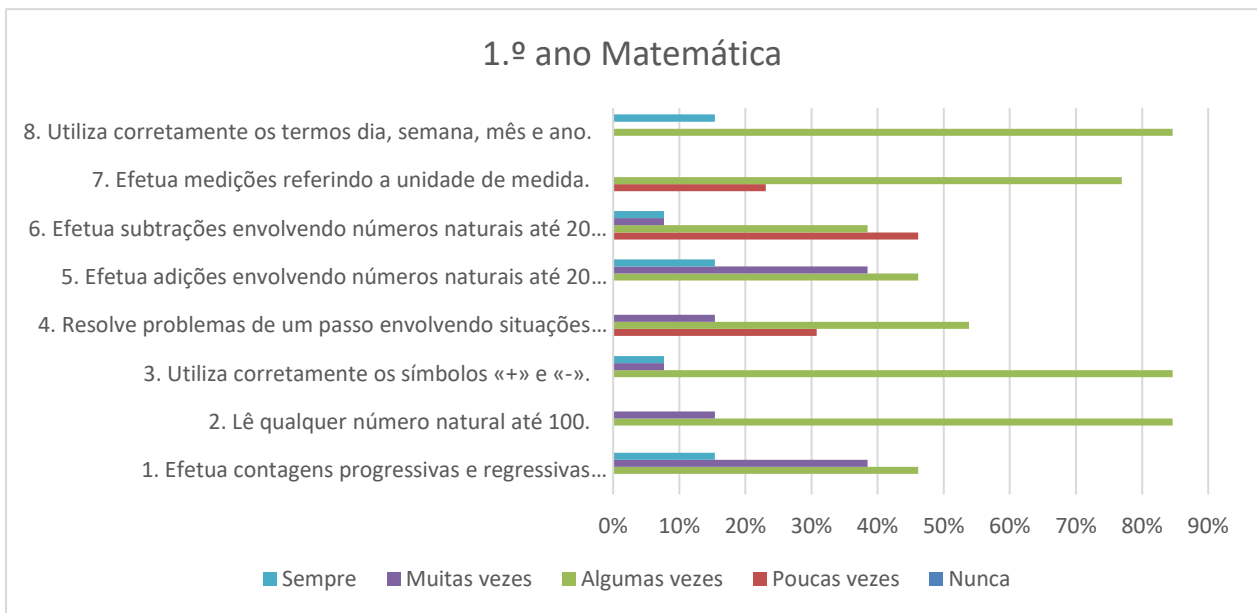


Figura 7A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Matemática do 1.º ano

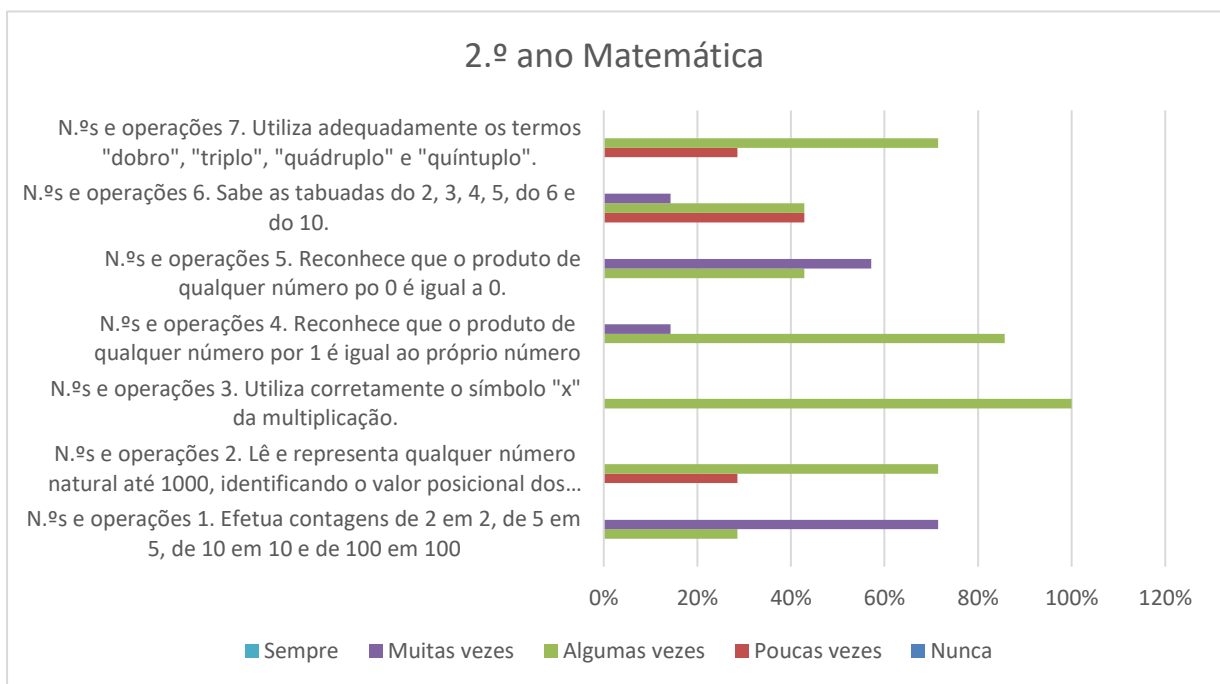


Figura 8A.. Dados da avaliação diagnóstica referente à Matemática do 2.º ano

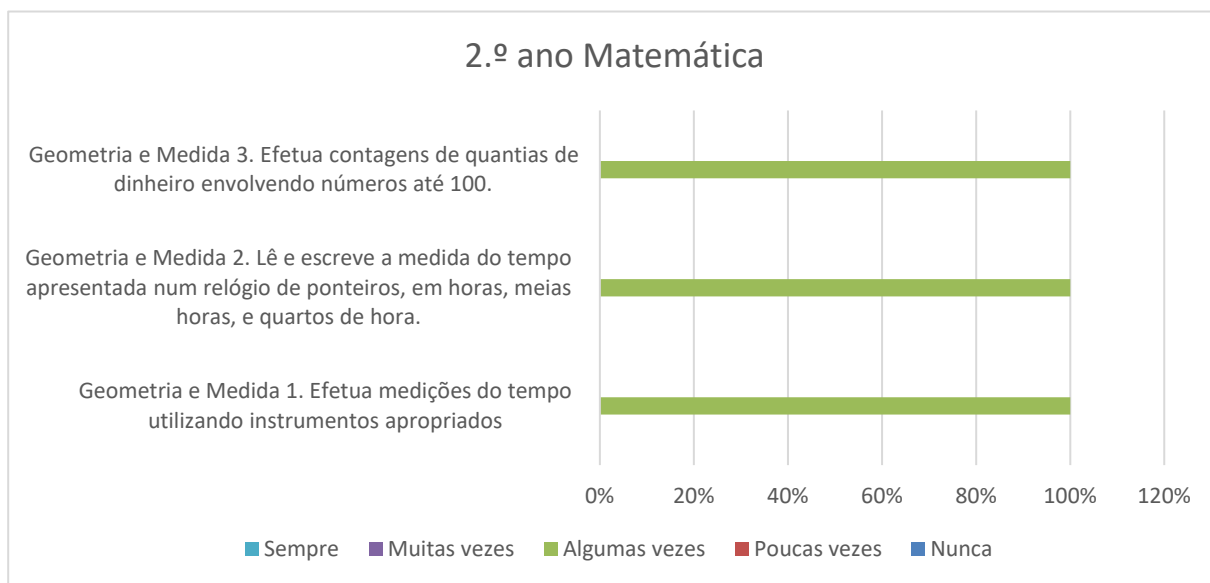


Figura 9A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Matemática do 2.º ano

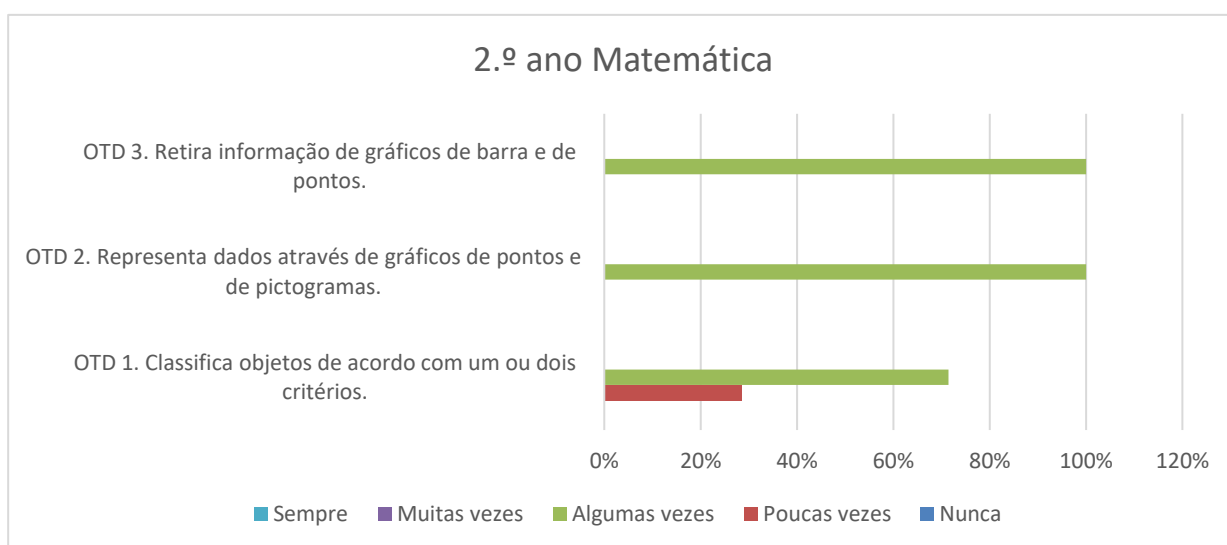


Figura 10A. Dados da avaliação diagnóstica referente à Matemática do 2.º ano

Tabela 7A. Avaliação Diagnóstica de EDM do 1.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
1. Nomeia os dias da semana.	3	3	3	3	4	3	4	3	5	3	4	3	2
2. Participa na arrumação, organização e conservação dos materiais.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. Participa na organização do trabalho da sala.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3
4. Reconhece a importância de posturas corretas para a saúde.	2	2	3	2	2	2	3	3	4	3	2	2	3

Tabela 8A. Avaliação Diagnóstica de EDM do 2.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1. Aplica formas de harmonização de conflitos (diálogo e votação).	3	4	4	4	4	5	4
2. Identifica diferentes tipos de transporte utilizados na sua comunidade.	3	4	4	4	4	3	3

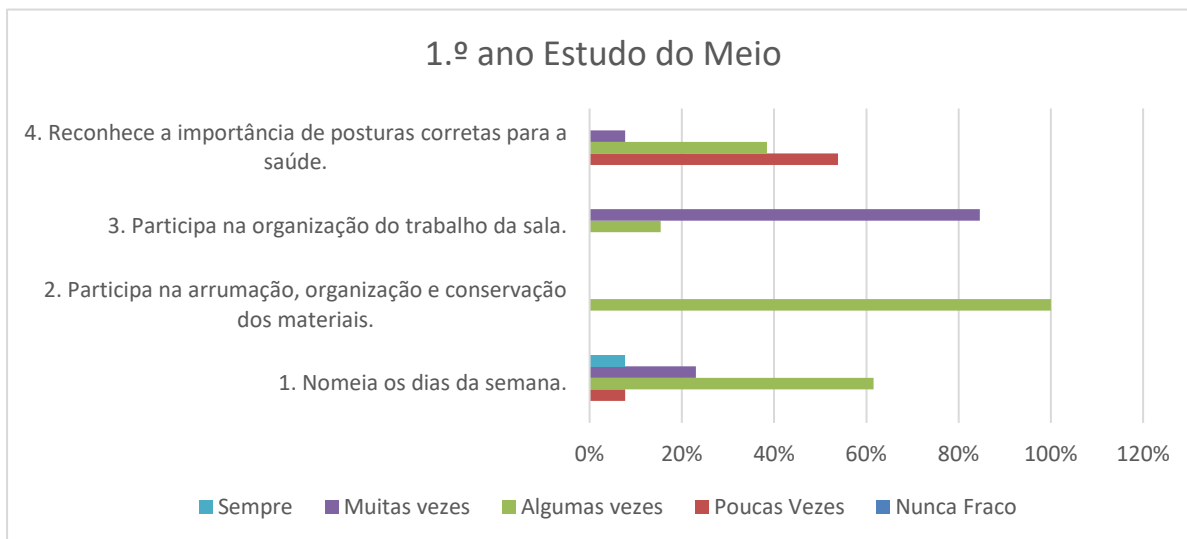


Figura 11A. Dados da avaliação diagnóstica referente ao Estudo do Meio do 1.º ano

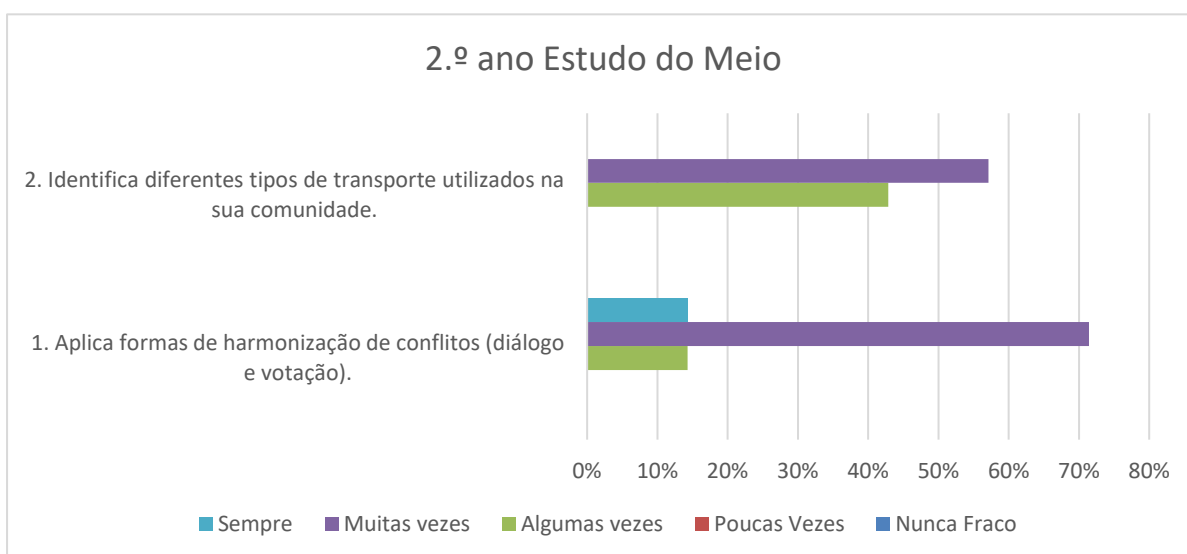


Figura 12A. Dados da avaliação diagnóstica referente ao Estudo do Meio do 2.º ano

Anexo B. Exemplo de Notas de Campo

Datas	Notas
<p>Segunda-feira 07/03/2016</p>	<p>9:00h- 9:30h Roda da Manhã - Cumprimento do bom dia, numa tarefa em grande grupo. Em roda, a turma cumprimenta-se e trabalha um texto e contagens. Leitura e recitação do Poema “O Inverno” de Eugénio de Andrade.</p> <p>9:30h- 9:45h Distribuição das tarefas. A mesma é realizada quinzenalmente. EM caso de coincidência, o dilema é desempatado pelo professor cooperante tirando à sorte, juntamente com os alunos. Os alunos conformam-se com a eleição, sem reclamarem.</p> <p>9:45h- 10:15h Apresentação de produções. Há sempre o tempo de “perguntas e comentários”. A última palavra-comentário- é a de um adulto</p> <p>10:15h-10:30h Preenchimento da agenda semanal.</p> <p>10:30h- 11h: INTERVALO À sexta feira e à terça, a psicóloga também acompanha a turma. Normalmente, há sempre dois momentos de conteúdos de matemática e português por dia. Durante essas rotinas, geralmente, enquanto um grupo (1.º ou 2.º ano) está em momento coletivo, o outro está em TEA.</p> <p>11h Momento de escrita coletiva- Produção de um texto para o dia do pai. O professor foi escrevendo numa folha o modelo do texto, em conjunto com os alunos, deixando alguns espaços para completarem à sua escolha e construir o seu próprio texto.</p> <p>Avaliação do PIT- Cada aluno mostra o seu PIT à turma e fala sobre a sua avaliação, lendo-a. O docente pergunta o que achou do seu trabalho. O aluno dá a palavra a um colega para fazer um comentário. Por vezes, o professor lê o seu comentário (avaliação) e fala sobre isso.</p>
<p>Terça-feira 08/03/2016</p>	<p>Início das tarefas individuais – dois alunos medem a temperatura interior e exterior da sala com o auxílio dos termómetros afixados em cada um dos locais; 9.15h – Roda da manhã. Quinzena de Português, cada aluno divide silabicamente uma palavra e classifica.</p> <p>Hora de Projetos – há projeto a serem desenvolvidos a pares e a trios. Presença da psicóloga para apoio.</p>

	<p>Hora da matemática – Professor dá aula para o 1.º e 2.º ano. Completam o friso numeral. O professor aproveita para abordar a moda e os <i>tally chats</i>. -> remete este conteúdo para tema de projetos sugerindo como uma possibilidade de investigação sobre o assunto.</p>
<p>Quarta-feira</p> <p>09/03/2016</p>	<p>Roda da manhã – Verbos e divisão silábica; Comunicação – Projeto do 1.º ano sobre o Antigo Egito. Os pais dos alunos que apresentam assistem ao momento, realizando comentários, críticas construtivas e colocando outras questões, fomentando a capacidade investigativa dos alunos. Os colegas participam e tecem comentários. Após o momento de Comunicações, todos os alunos realizam um resumo acerca do que aprenderam com a Comunicação dos colegas. Professor apela constantemente aos alunos para sentarem adequadamente e colocarem o dedo no ar.</p> <p>Incidente crítico: Aluno começa a chorar e o professor para a aula. Colega bateu-lhe e o professor apela às regras da sala de aula: não se deve resolver os problemas batendo.</p> <p>Ao final do dia, existe um momento de avaliação do plano diário para verificar se foram realizadas as atividades planeadas.</p>
<p>Quinta-feira</p> <p>10/03/2016</p>	<p>O dia começa com as tarefas e de seguida a Roda da Manhã – o docente introduz os verbos dizendo aos alunos que representam “algo que se faz”. Divisão silábica do verbo que cada criança diz. Preparação para o tempo de Comunicações da apresentação do Projeto sobre as obras. Professor apela à participação dos pais. Os alunos apresentam com a voz bem projetada e com um discurso fluente. Revelam dominar o tema.</p>
<p>Sexta-feira</p> <p>11/03/2016</p>	<p>O dia começa com a Roda. Apresentação de produções – a maior parte dos alunos apresenta objetos e não produções textuais.</p> <p>Conselho – Organização da sala sob forma de <i>U</i>. Todos os alunos tem uma ata individual. Os presidentes gerem o conselho -> Leitura do diário; Os alunos dividem tarefas entre si, fica ao seu critério. Maior parte dos comentários são referentes às situações do recreio.</p>

Nota

Anexo C. Exposição de materiais



Figura 1C. Friso numeral.



Figura 2C. Paredes da sala



Figura 3C. Materiais afixados ao longo das paredes da sala



Figura 4C. Área do quadro

Anexo D. Tabelas de registo para pilotar o trabalho em aula

The image shows three 'Registo do Ficheiro' (File Record) tables. Each table is a grid with student names on the vertical axis and dates on the horizontal axis. The first table is for 'Matemática 2º ano' (Mathematics 2nd year), the second for 'Problemas 2º ano' (Problems 2nd year), and the third for 'Ore palavras' (Portuguese Language). The grids are filled with colored squares (green, yellow, blue, red) indicating the completion of tasks for each student on specific dates.

Figura 1D. Registo de Fichas de Matemática realizadas durante o TEA

The image shows a 'Registo de leituras' (Reading Record) table for the month of March. The table is a grid with student names on the vertical axis and dates from March 1st to 25th on the horizontal axis. The grid is filled with colored squares (green, yellow, blue, red) indicating the completion of reading tasks for each student on specific dates. A list of student names is visible on the right side of the table.

Figura 2D. Registo de Leituras realizadas durante o TEA

Anexo E. Planta da sala de aula

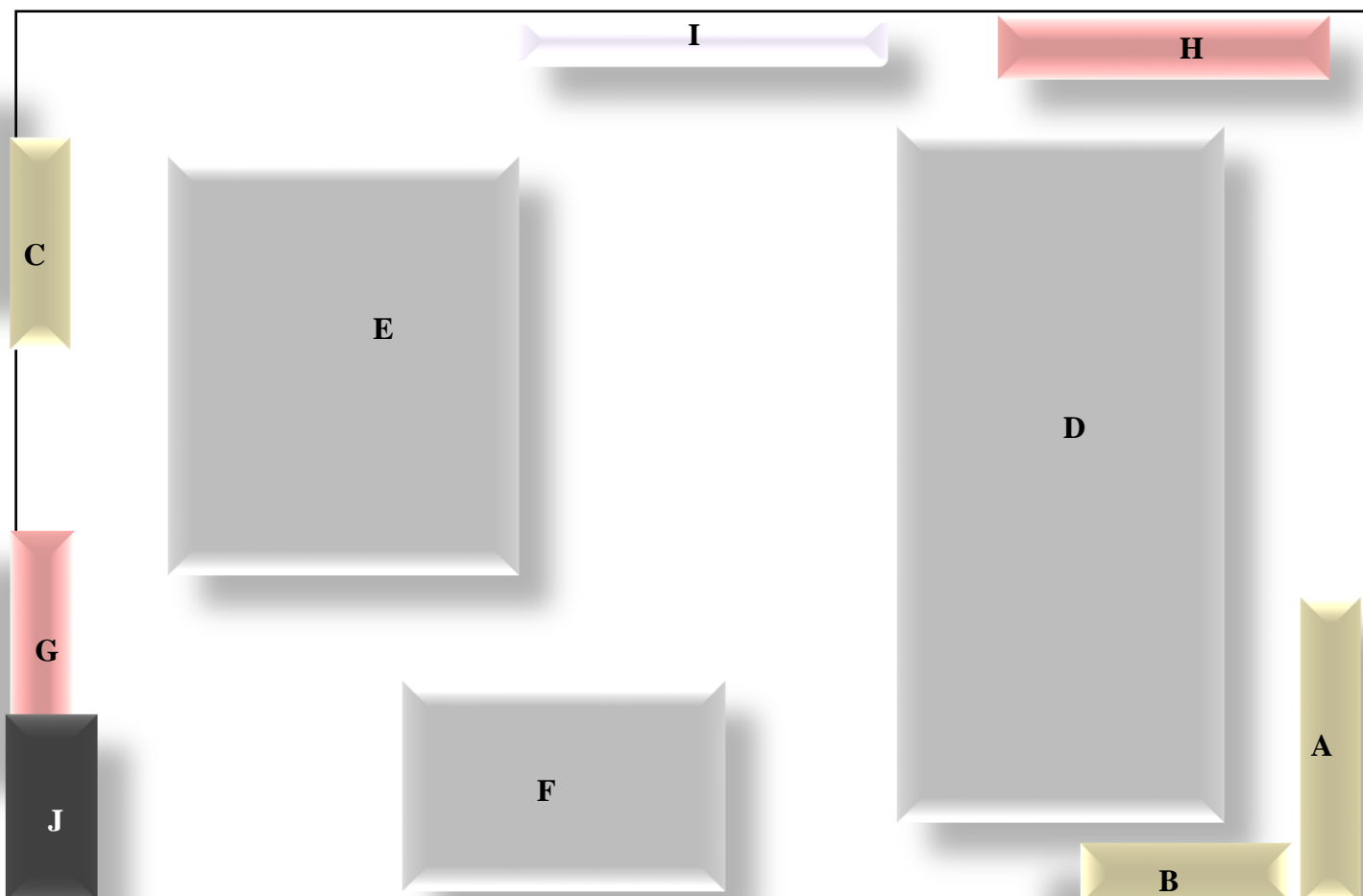


Figura 1E. Planta da sala de aula onde decorreu todo o processo de intervenção incluindo a investigação.

- A** – Porta de Entrada Principal da Sala
- B**- Porta de entrada na sala, com acesso a uma sala de pré-escolar
- C**- Porta de entrada na sala, com acesso a um terraço
- D**- Mesas e cadeiras do grupo do primeiro ano
- E**- Mesas e cadeiras do grupo do segundo ano
- F**- Mesas e cadeiras do grupo do primeiro ano
- G**- Armário com ficheiros do 2.º ano e livros
- H**- Armário com ficheiros do 1.ºano e material escolar
- I**- Quadro branco
- J**- Computador

Anexo F. Agenda Semanal

Agenda Semanal Semana de: 07-03-16 a 11-03-16

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Roda da manhã D. Tarefas Apresentação de Produções Agenda semanal	Roda da manhã Projeto	Roda da manhã Comunicação Apresentação de Produções Português: "O antigo Egípto" Resumo	Roda da manhã Matemática: Tangram TEA	Roda da manhã Apresentação de Produções Matemática. Português: História do pai
Português: - História do pai Av. do Pit TEA/Português História	Matemática: - A nossa morada - As figuras geo.	Português: História do pai	Matemática: Tangram TEA	Problema da semana
	Ed. Física Abaco	Português: avaliação TEA	Ed. Física Abaco	Projeto
Exp. Plástica TEA/Português - Vocabulário - Lista de palavras	Inglês Matemática: T.E.A.	Música Est. Do Meio TEA Português: avaliação	Inglês TEA	Conselho de turma Listas Av. do pit

Figura 1F. Agenda Semanal de 7 a 11 de março de 2016.

Anexo G. Exemplo do Mapa de Apresentação de Produções

Registo de: **A.P** **Fevereiro + Março**

Nomes:	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
António L.																									
António S.																									
António T.																									

Figura 1G. Tabela de Registo de AP

Anexo H. Plano Individual de Trabalho

Plano individual de trabalho

Nome:	Data:			
A minha tarefa:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center; vertical-align: middle;">Avaliação</td> <td style="padding: 5px;">Correu bem</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Posso melhorar</td> </tr> </table>	Avaliação	Correu bem	Posso melhorar
Avaliação	Correu bem			
Posso melhorar				

Textos	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Revisão de textos	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Escrita de listas de palavras	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Leituras	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Fichas de leitura	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Fichas de matemática	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Fichas de problemas	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Fichas de Estudo do Meio	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Desenhos e pinturas	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								
Recorte e colagens	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 12.5%; height: 15px;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td><td style="width: 12.5%;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>																																								

Em casa fiz Total

A minha avaliação

Figura 3. Plano Individual de Trabalho

Anexo I. Lista de Ficheiros disponíveis em sala de aula

Tabela 1. Lista de Ficheiros disponíveis em sala de aula

Anos	Lista de Ficheiros disponíveis na sala de aula
1.º ano	Português <ul style="list-style-type: none">- Fichas de Listas de Palavras- Fichas de Leitura- Fichas de Casos de Escrita- Atividades Propostas Matemática: <ul style="list-style-type: none">- Fichas de Problemas- Fichas de Operações- Fichas de MAB- Retas numéricas Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none">- Fichas de Estudo do Meio
2.º ano	Português <ul style="list-style-type: none">- Fichas de Listas de Palavras- Fichas de Leitura- Fichas de Ortografia- Atividades Propostas Matemática: <ul style="list-style-type: none">- Fichas de Problemas- Fichas de Operações- Fichas de MAB- Retas numéricas Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none">- Fichas de Estudo do Meio

Nota: Tabela elaborada pela autora do trabalho

Anexo J. Exemplos de fichas de Estudo do Meio construídas

	Ficheiro de Estudo do Meio Inês e Shahista	
--	------------------------------------------------------	--

Nome: _____ Data: _____

1. Escolhe um colega de turma e completa as frases:

- Eu sou mais _____ (alto/baixo) do que o/a _____.
- O/A _____ é mais _____ (novo(a)/velho(a)) do que eu.
- A cor dos meus olhos é _____ e a do meu cabelo é _____.

2. Desenha-te no espaço em baixo.



3. Identifica, no desenho, a tua cabeça, o teu tronco e os teus membros.

Ficheiro de Estudo do Meio

Inês e Shahista

Nome: _____ Data: _____

Os sinais de segurança servem para chamar a atenção das pessoas, de forma rápida, para algumas situações que podem ser perigosas.

Existem vários tipos de sinais, como por exemplo os de obrigação, de aviso e de proibição.

1. O que achas que significam estes sinais? Liga os elementos das duas colunas.



Primeiros socorros



Saída de emergência



É proibido fumar.



É obrigatório o uso de capacete.



É perigoso para o ambiente.

Ficheiro de Estudo do Meio

Inês e Shahista

Nome: _____ Data: _____

1- Completa os espaços do teu cartão de identificação.

CARTÃO DE IDENTIFICAÇÃO



Nome Próprio: _____

Apelido: _____

Idade: _____

Género: Feminino

Masculino

Nome da mãe ou do pai: _____

Que nome se dá à mãe do nosso pai ou da nossa mãe?

Anexo K. Lista dos principais recursos disponíveis na sala de aula

Tabela 1K. Lista dos principais recursos disponíveis na sala de aula

Armário com ficheiros do 2.º ano e livros
Armário com ficheiros do 1.ºano e material escolar
Quadro branco
Computador
Impressora
Prateleira com materiais de exposição (cartolinas, cartazes)
Lavatório com sabonete e toalha
Suporte para colocar lancheiras
Biblioteca de Turma
Estante com diversos materiais escolares: Agrafador, colas, plasticina, canetas, lápis, material de escrita

Nota: Tabela elaborada pela autora do trabalho

Anexo L. Avaliação das aprendizagens dos alunos – Competências Sociais

Tabela 1L. Avaliação referente às Competências Sociais dos alunos do 1.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
1. Respeita a regra de solicitação de palavra	4	4	4	4	3	4	5	3	4	3	4	4	3
2. Aguarda pela sua vez de falar	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4
3. Respeita a opinião dos colegas	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4
4. Cooperar com os colegas, auxiliando-os quando necessário	4	3	4	4	4	4	5	3	5	3	5	4	3
5. Revela interesse pelas tarefas	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4
6. É autónomo	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3

Tabela 2L. Avaliação referente às Competências Sociais dos alunos do 2.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1. Respeita a regra de solicitação de palavra	3	4	4	4	4	4	4
2. Aguarda pela sua vez de falar	3	4	4	4	4	4	4
3. Respeita a opinião dos colegas	4	4	4	4	4	4	4
4. Cooperar com os colegas, auxiliando-os quando necessário	4	4	4	3	3	5	3
5. Revela interesse pelas tarefas	4	4	4	4	4	4	4
6. É autónomo	4	5	4	4	4	4	3

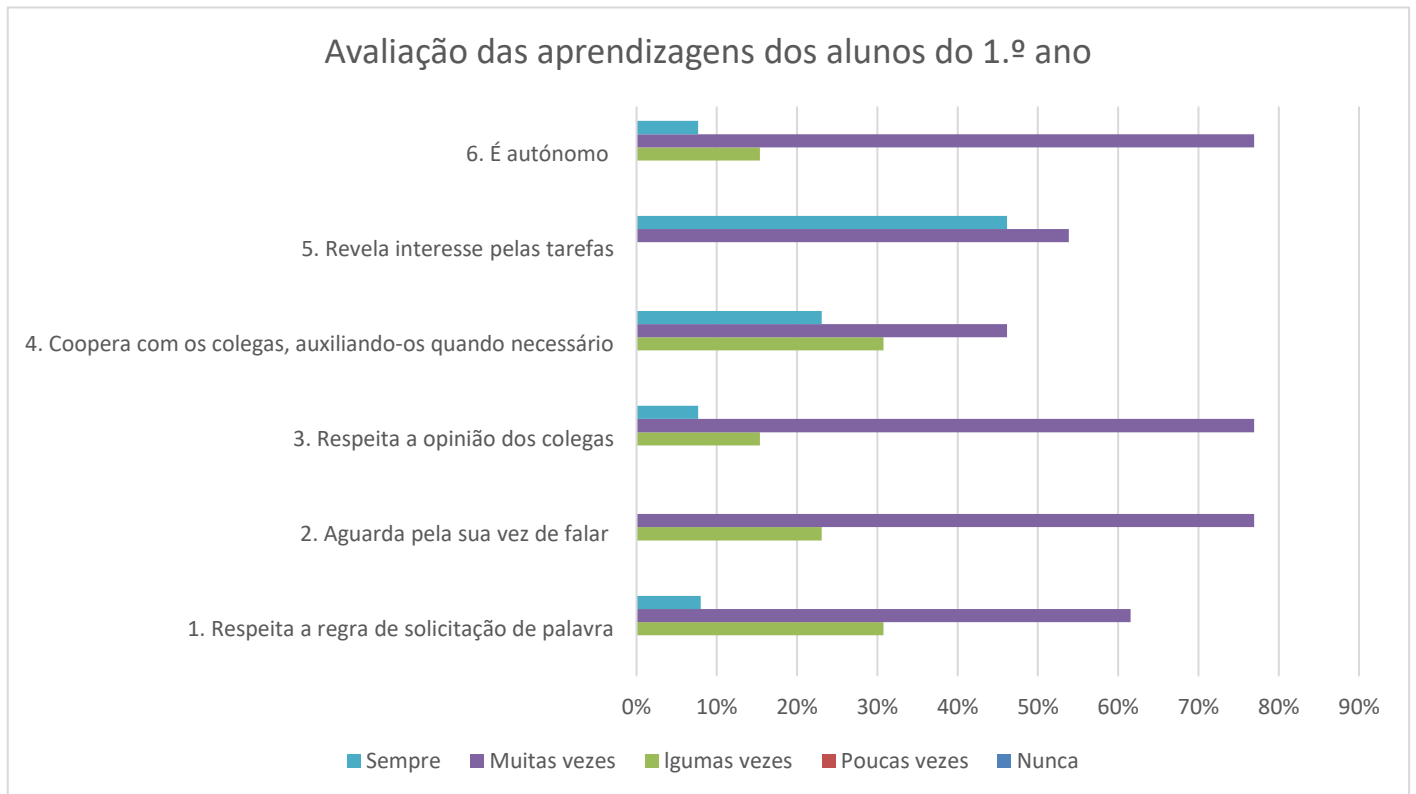


Figura 1L. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes às competências sociais dos alunos do 1.º ano.

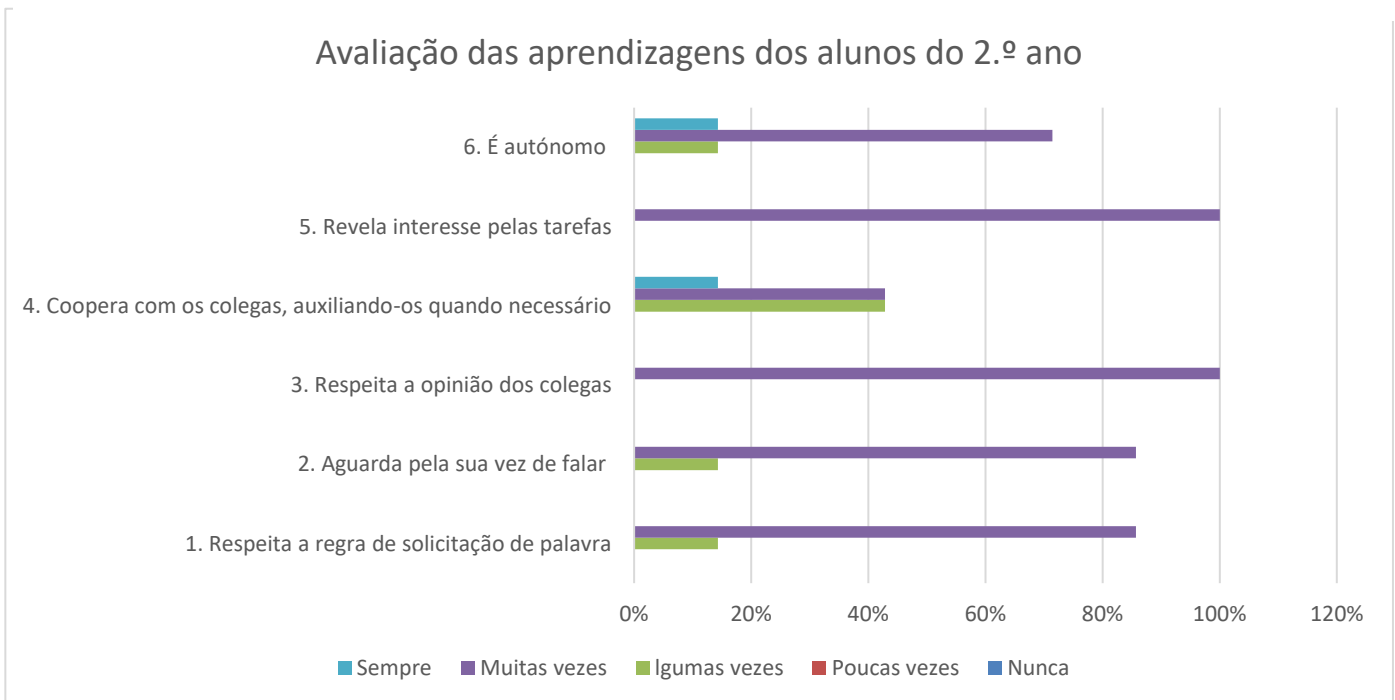


Figura 2L. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes às competências sociais dos alunos do 2.º ano.

Anexo M. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Português

Tabela 1M. Avaliação das aprendizagens dos alunos referentes à disciplina de Português do 1.º ano

1.º ano	Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	
Oralidade	1. Escuta os outros e espera pela sua vez de falar.	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	
	2. Refere o essencial de um pequeno texto ouvido.	4	3	3	3	5	4	4	4	3	5	2	4	3	3
	3. Articula corretamente as palavras.	3	3	3	3	5	3	4	4	3	5	3	4	3	3
	4. Partilha ideias e sentimentos.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
Leitura e Escrita	5. Conta o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	3	4	3	3
	6. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.	3	3	3	3	4	3	4	4	3	5	3	4	4	3
	7. Escreve pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.	3	3	3	3	5	3	4	4	2	4	3	4	3	3
	8. Escreve frases simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.	3	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3	4	3	3
Iniciação à educação literária	9. Ouve ler e lê obras de literatura para a infância.	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4
	10. Exprime sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	2
	11. Lê, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	4	3
Gramática	12. Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular.	4	4	3	3	5	4	4	4	4	5	3	4	4	4
	13. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral.	4	4	3	3	5	4	4	4	4	5	3	4	4	4

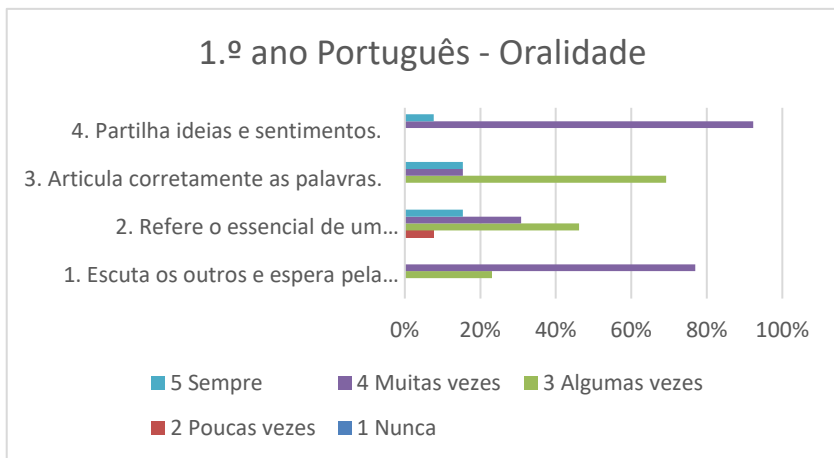


Figura 1M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da oralidade, dos alunos do 1.º ano.

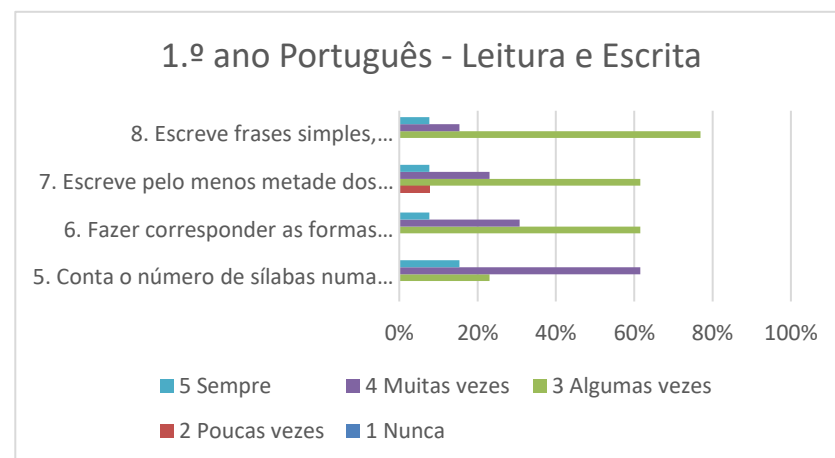


Figura 2M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da leitura e escrita, dos alunos do 1.º ano.

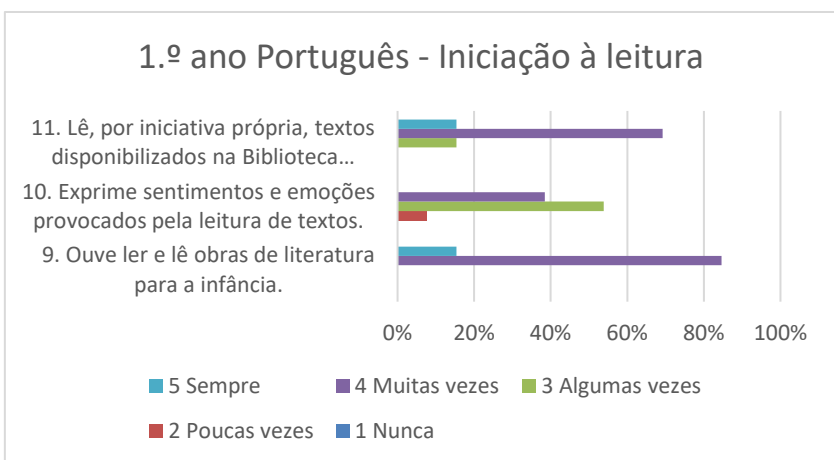


Figura 3M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da iniciação à leitura, dos alunos do 1.º ano.

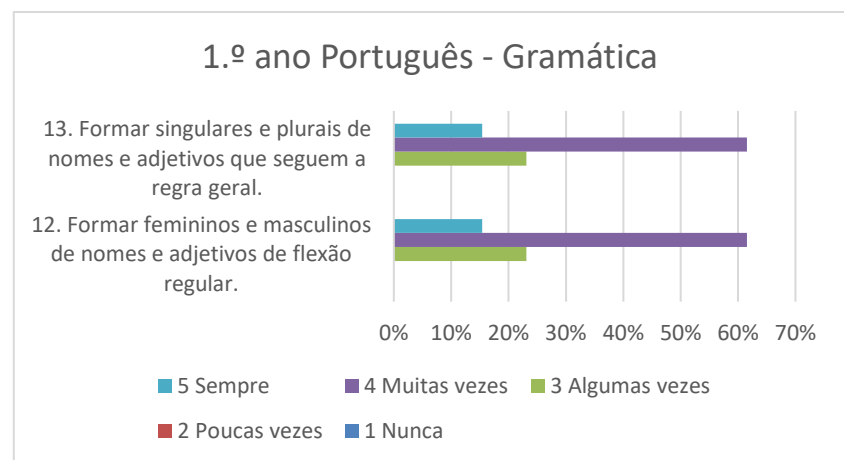


Figura 4M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da gramática, dos alunos do 1.º ano.

Tabela 2M. Avaliação das aprendizagens dos alunos referentes à disciplina de Português do 2.º ano

2.º ano	Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Oralidade	1. Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas.	3	4	3	3	3	4	3
	2. Refere o essencial de textos ouvidos.	3	4	3	4	3	3	3
	3. Fala de forma audível.	3	3	4	4	4	3	2
	4. Utiliza entoação e o ritmo adequados.	3	3	4	4	4	3	2
Leitura e Escrita	5. Associa as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto.	3	3	4	4	3	3	2
	6. Lê pequenos textos narrativos, informativos e descritivos.	3	4	4	4	4	4	2
	7. Identifica o tema ou refere o assunto do texto.	4	4	4	4	4	4	3
	8. Infere o sentido de uma palavra desconhecida a partir do contexto frásico.	3	4	3	4	3	3	2
	9. Escreve textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.	3	5	4	5	4	3	2
à educação literária	10. Lê em coro pequenos poemas	4	4	4	4	4	4	3
	11. Lê, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.	3	3	3	4	3	3	2
Gramática	12. Identifica nomes, verbos e adjetivos.	4	4	5	5	4	3	4
	13. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verifica que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.	3	4	4	5	3	3	2

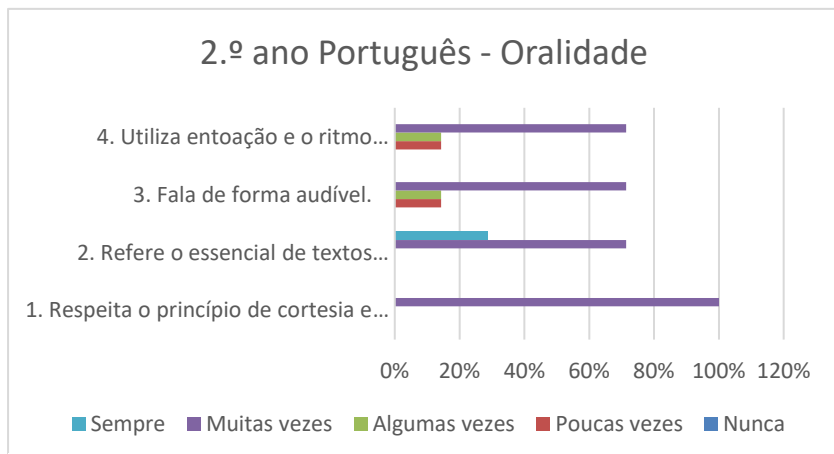


Figura 5M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da oralidade, dos alunos do 2.º ano.

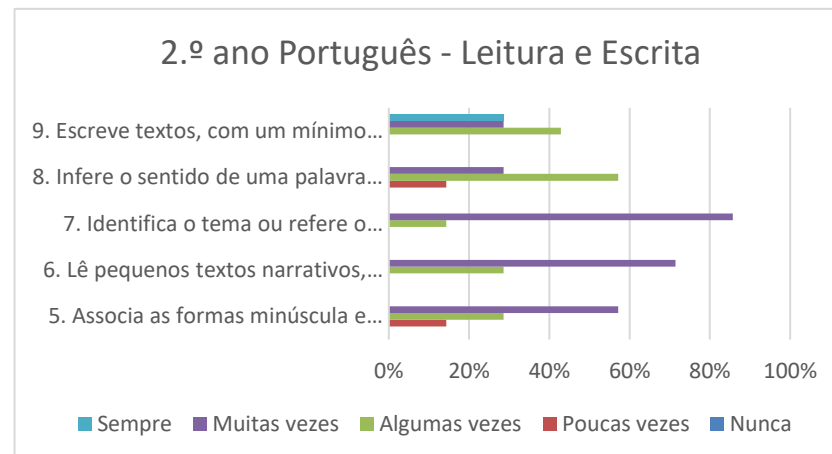


Figura 6M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da leitura e escrita, dos alunos do 2.º ano.

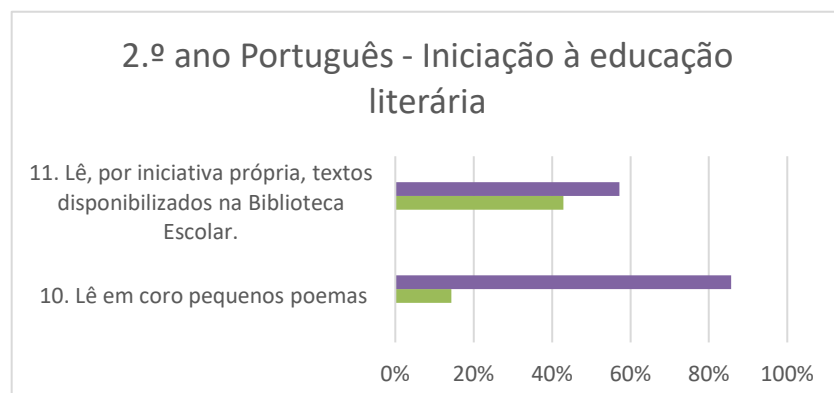


Figura 7M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da iniciação à leitura, dos alunos do 2.º ano.

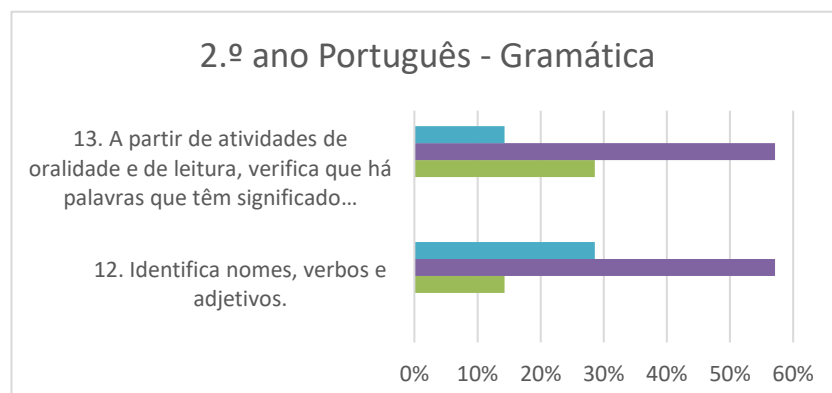


Figura 8M. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Português, no âmbito da gramática, dos alunos do 2.º ano.

Anexo N. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Matemática

Tabela 1N. Avaliação das aprendizagens dos alunos referentes à disciplina de Matemática do 1.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
1. Efetua contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem.	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	3
2. Lê qualquer número natural até 100.	4	4	3	3	4	4	4	4	5	3	4	3	3
3. Utiliza corretamente os símbolos «+» e «-».	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
4. Resolve problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar.	4	4	3	3	5	4	5	4	5	3	4	4	3
5. Efetua adições envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	3	3
6. Efetua subtrações envolvendo números naturais até 20 por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	3	3
7. Efetua medições referindo a unidade de medida.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
8. Utiliza corretamente os termos dia, semana, mês e ano.	4	4	3	4	5	4	4	4	5	3	4	4	3

Tabela 2N. Avaliação das aprendizagens dos alunos referentes à disciplina de Matemática do 1.º ano

2.º ano	Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
N.ºs e Operações	1. Efetua contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100	4	4	4	4	4	4	3
	2. Lê e representa qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.	3	4	4	3	3	3	2
	3. Utiliza corretamente o símbolo "x" da multiplicação.	4	4	5	4	4	4	4
	4. Reconhece que o produto de qualquer número por 1 é igual ao próprio número	4	4	5	4	4	4	4
	5. Reconhece que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0.	4	4	5	4	4	4	4
	6. Sabe as tabuadas do 2, 3, 4, 5, do 6 e do 10.	3	4	4	4	3	3	4
	7. Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar	3	4	5	4	4	4	4
	8. Utiliza adequadamente os termos "dobro", "triplo", "quádruplo" e "quíntuplo".	3	4	5	4	3	3	3
Geometria e Medida	1. Efetua medições do tempo utilizando instrumentos apropriados	4	4	4	4	4	4	4
	2. Lê e escreve a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas, e quartos de hora.	3	4	5	4	4	3	4
	3. Efetua contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.	3	3	3	3	3	3	3
OTD	1. Classifica objetos de acordo com um ou dois critérios.	3	3	3	3	3	3	3
	2. Representa dados através de gráficos de pontos e de pictogramas.	3	4	4	3	3	3	3
	3. Retira informação de gráficos de barra e de pontos.	3	4	4	3	3	3	3

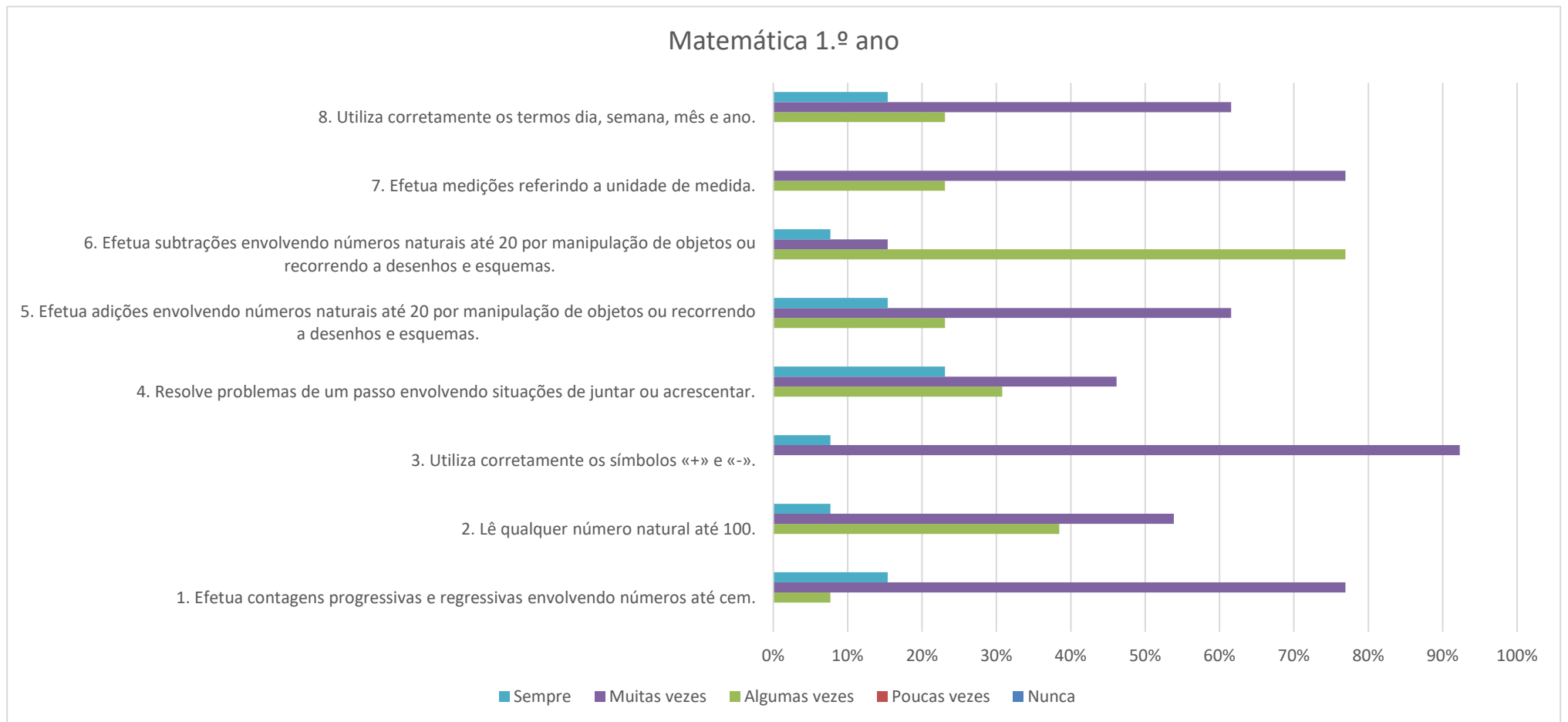


Figura 1N. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Matemática do 1.º ano

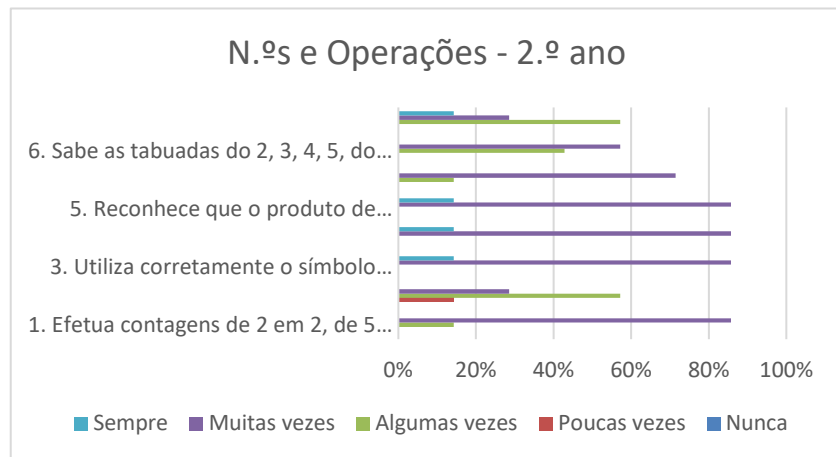


Figura 2N. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Matemática, no domínio de N.ºs e Operações, do 2.º ano

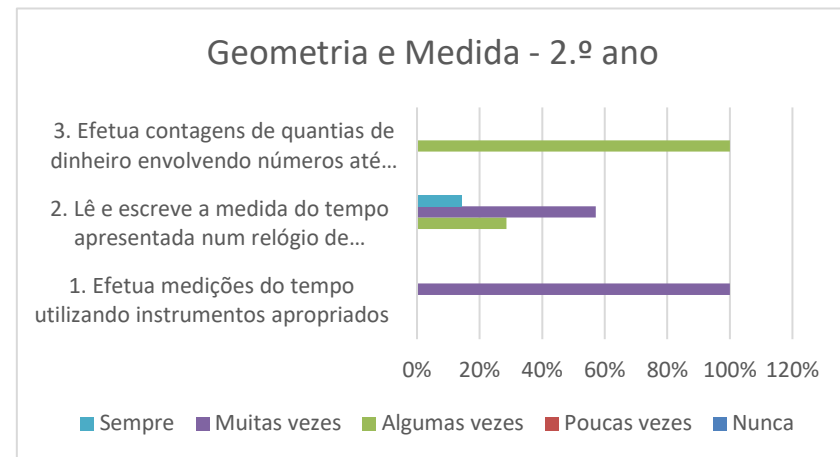


Figura 4N. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Matemática, no domínio da Geometria e Medida, do 2.º ano

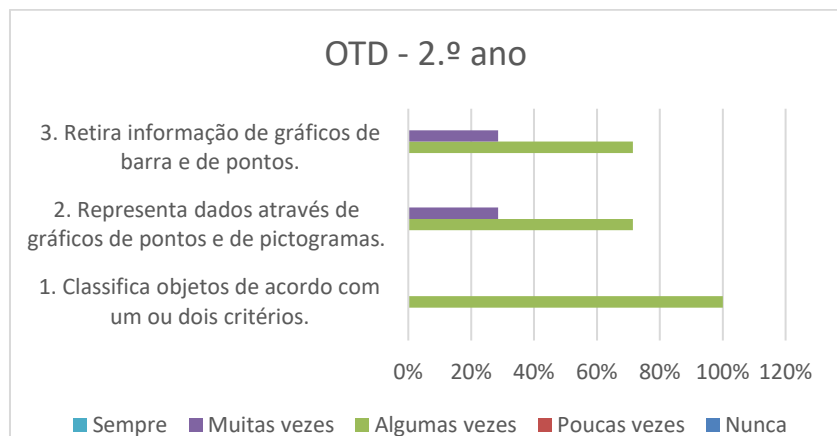


Figura 5N. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Matemática, no domínio de OTD, dos alunos

Anexo O. Avaliação das aprendizagens dos alunos em Estudo do Meio

Tabela 10. Avaliação das aprendizagens dos alunos referentes à disciplina de Estudo do Meio do 1.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
1. Nomeia os dias da semana.	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	3
2. Participa na arrumação, organização e conservação dos materiais.	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4
3. Participa na organização do trabalho da sala.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4. Reconhece a importância de posturas corretas para a saúde.	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3

Tabela 20. Avaliação das aprendizagens dos alunos referentes à disciplina de Estudo do Meio do 2.º ano

Alunos/Indicadores	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
1. Aplica formas de harmonização de conflitos (diálogo e votação).	4	4	4	4	4	5	5
2. Identifica diferentes tipos de transporte utilizados na sua comunidade.	5	5	5	5	5	5	5

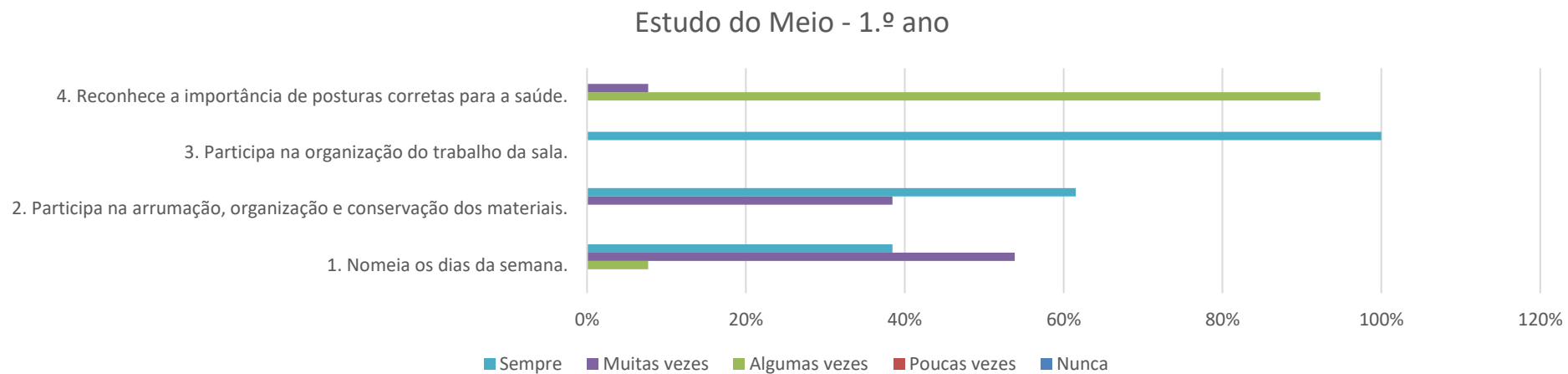


Figura 10.. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Estudo do Meio do 1.º ano

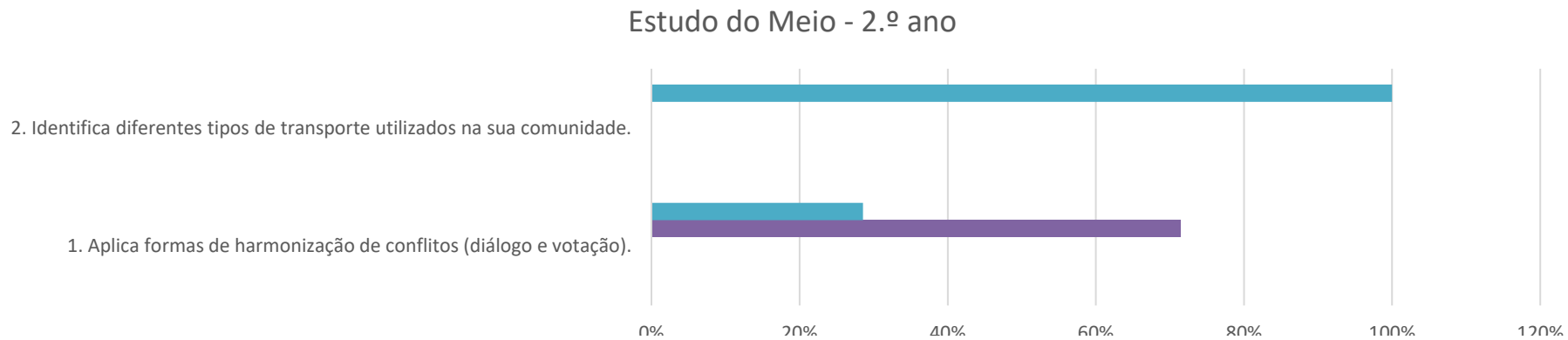


Figura 20. Apresentação dos indicadores de avaliação referentes à disciplina de Estudo do Meio do 2.º ano

Anexo P. Questionário referente ao estudo aplicado aos alunos

Questionário



Nome: _____ Data: _____

1. Qual é a tua disciplina preferida?

2. Qual é a disciplina que menos gostas?

3. Se tivesses um tempo livre da agenda semanal, o que escolherias fazer/trabalhar?

4. Assinala com uma **X** as quatro atividades que mais gostas de fazer no TEA.

<input type="checkbox"/>	Leituras
<input type="checkbox"/>	Fichas de Leitura
<input type="checkbox"/>	Textos
<input type="checkbox"/>	Escrita de listas palavras
<input type="checkbox"/>	Fichas de lista de palavras
<input type="checkbox"/>	Fichas de matemática
<input type="checkbox"/>	Fichas de MAB
<input type="checkbox"/>	Fichas de problemas
<input type="checkbox"/>	Fichas de operações
<input type="checkbox"/>	Fichas de Estudo do Meio
<input type="checkbox"/>	Desenhos e Pinturas
<input type="checkbox"/>	Recortes e colagens

Anexo Q. Apresentação dos dados obtidos a partir do questionário

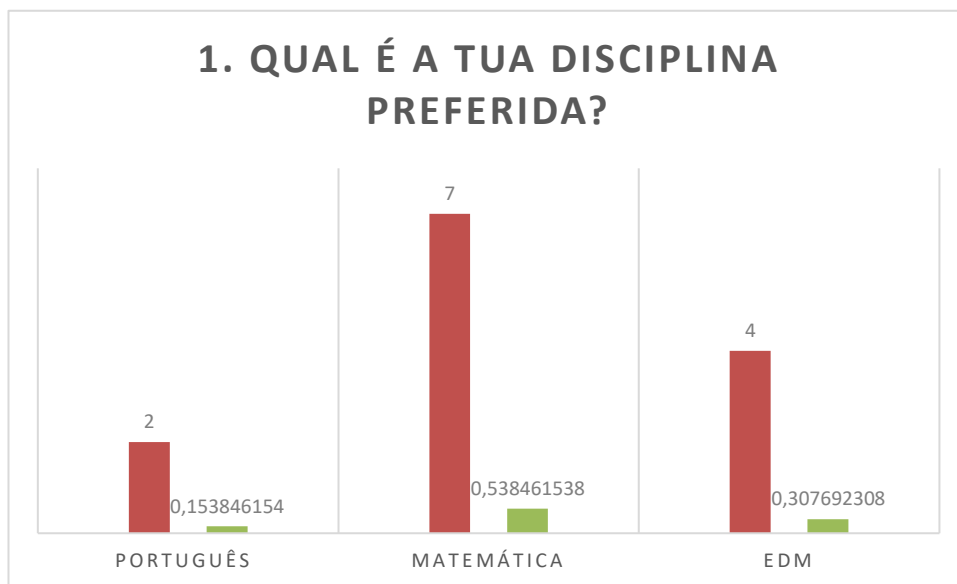


Figura 1Q. Dados da respostas dos alunos à pergunta 1 do questionário aplicado.

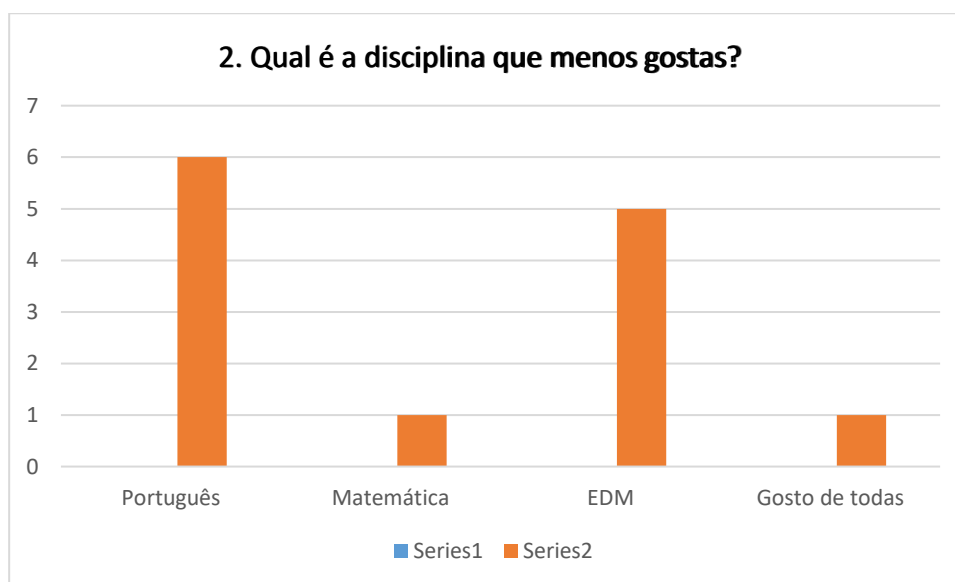


Figura 2Q. Dados da respostas dos alunos à pergunta 2 do questionário aplicado.

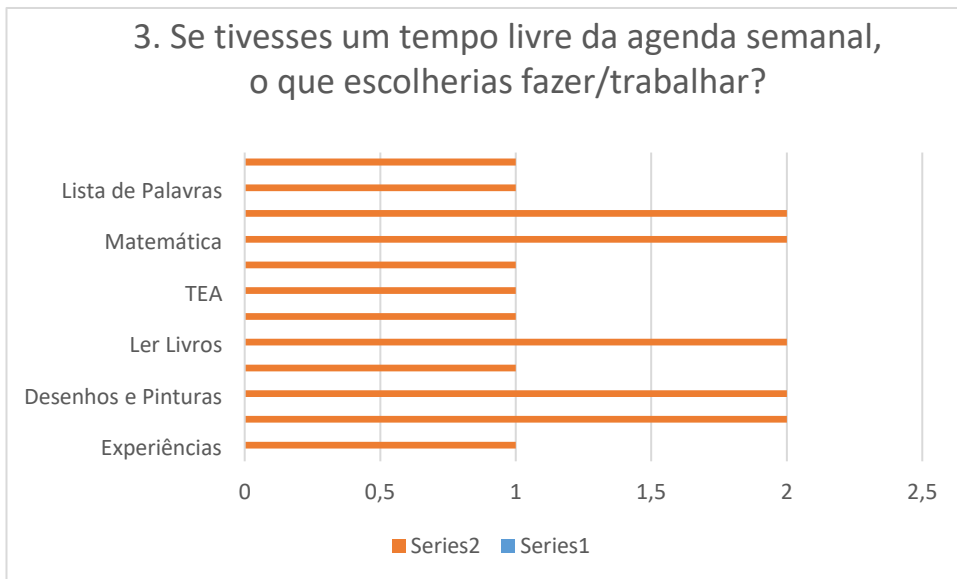


Figura 3Q. Dados da respostas dos alunos à pergunta 3 do questionário aplicado.

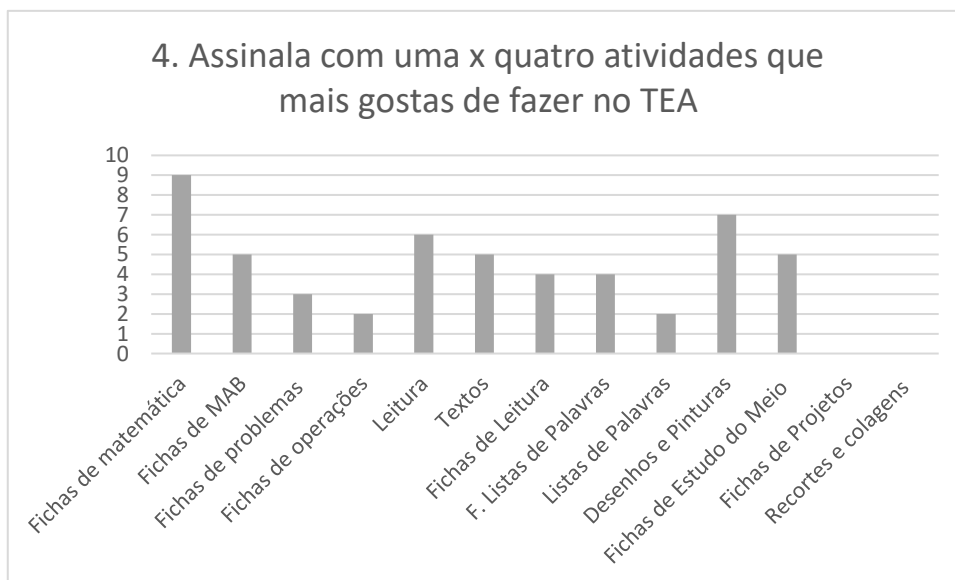


Figura 4Q. Dados da respostas dos alunos à pergunta 4 do questionário aplicado.

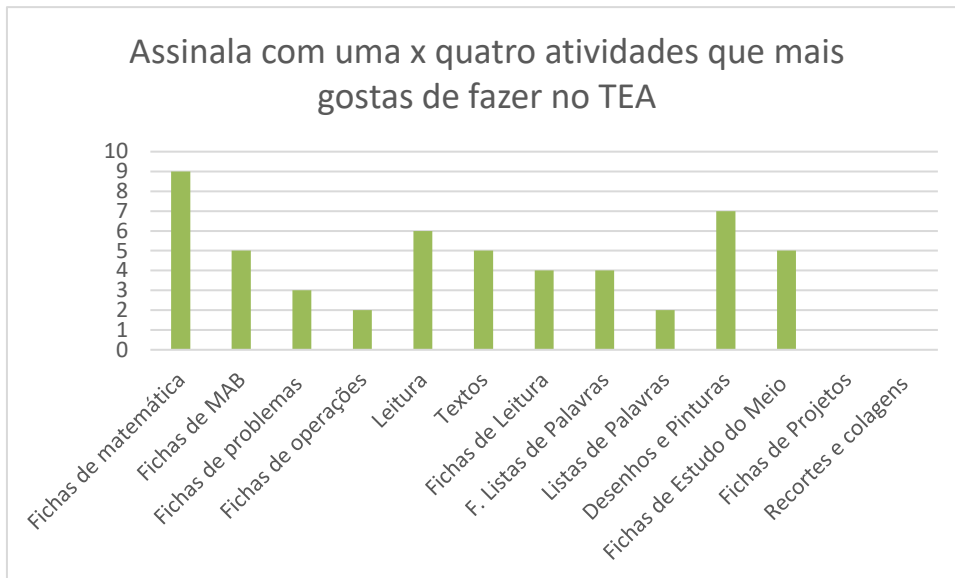


Figura 5Q. Dados da respostas dos alunos à pergunta 5 do questionário aplicado.

Anexo S. Exemplo da Lista de Palavras

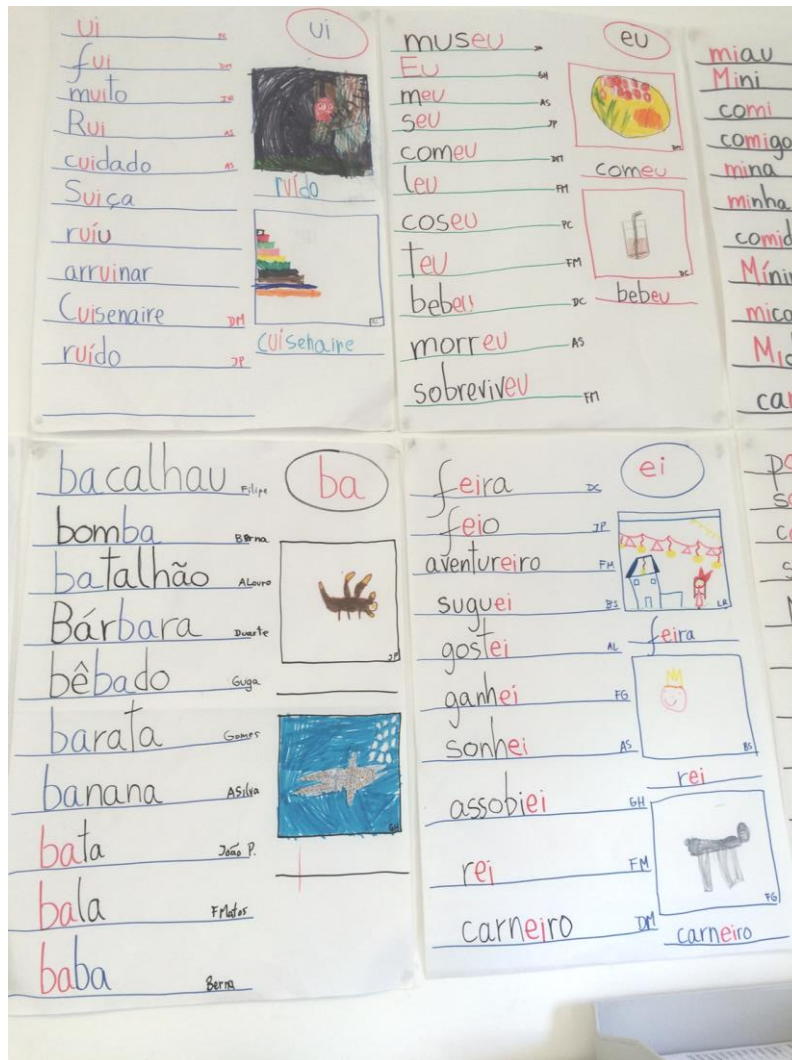


Figura S1. Exemplo da Lista de Palavras

Anexo T. Resultados do Estudo

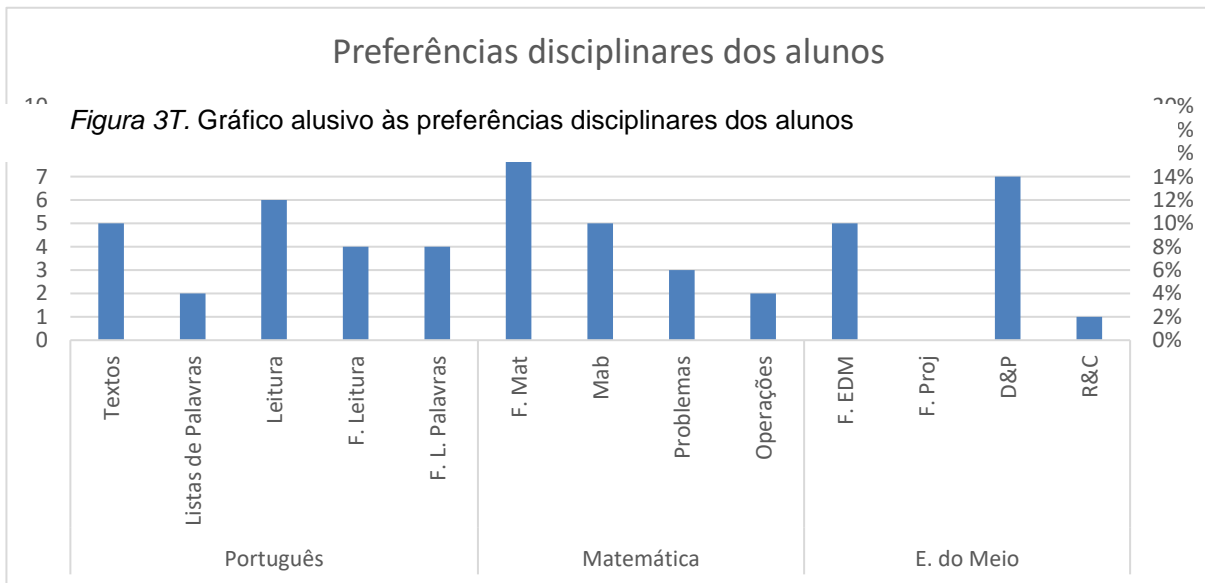


Figura 4T. Gráfico alusivo às preferências disciplinares dos alunos

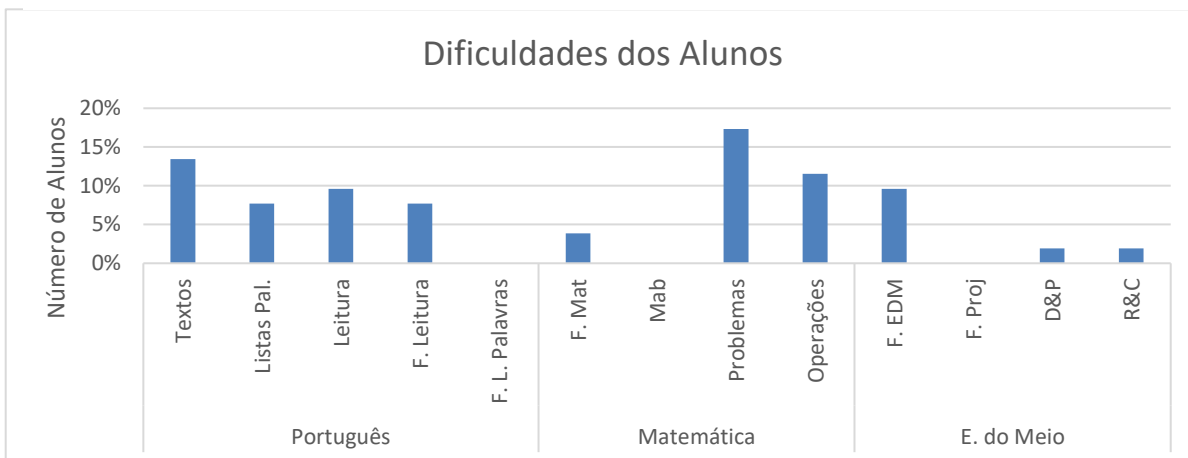


Figura 2T. Gráfico alusivo às principais dificuldades sentidas pelos alunos

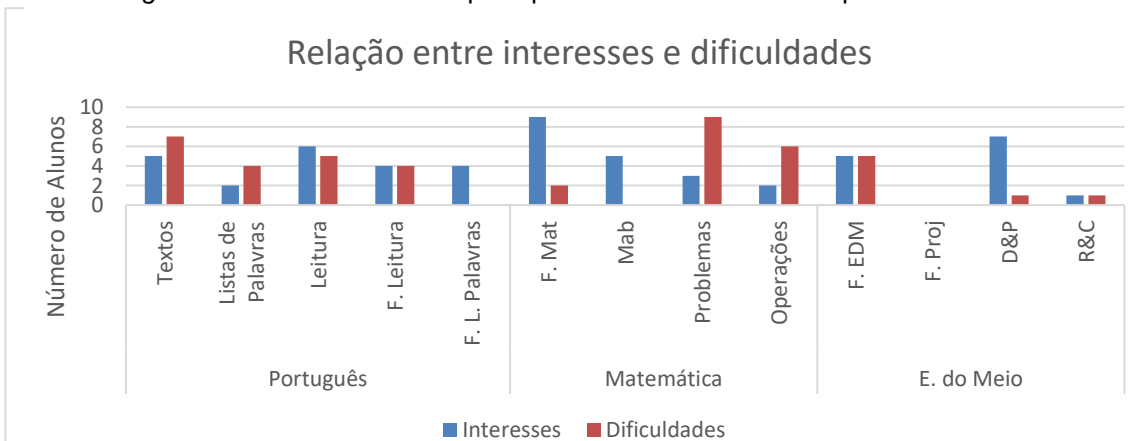


Figura 3T. Gráfico alusivo à relação entre interesses e dificuldades dos alunos