



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
PERSPETIVAS E PRÁTICAS SOBRE A REALI-
ZAÇÃO DOS TRABALHOS PARA CASA**

António Manuel Meira Dantas

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

2014

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º
E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
PERSPETIVAS E PRÁTICAS SOBRE A REALI-
ZAÇÃO DOS TRABALHOS PARA CASA**

António Manuel Meira Dantas

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

Orientadora: Prof. Doutora Conceição Figueira

AGRADECIMENTOS

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à Associação Infante de Sagres e ao Centro de Intervenção Técnico Pedagógica por, enquanto minhas entidades patronais ao longo destes cinco anos de formação, me terem apoiado e compreendido em todos os momentos, ajudando a gerir o ser estudante e trabalhador em simultâneo.

Queria também agradecer às escolas que se disponibilizaram para servir, quer de local de estágio, quer de contexto para o estudo realizado. Sem a sua abertura não teria sido possível cumprir o que se apresenta nas páginas seguintes.

Gostaria também de agradecer aos professores da ESELx, e em particular à professora doutora Conceição Figueira pelas horas infindáveis de discussão e leitura de documentos e os emails trocados “fora-de-horas”, sempre com uma palavra de incentivo e de força.

Um agradecimento aos meus pais por todo o apoio, nos vários níveis, que deram ao longo desta formação. Com certeza, com tanta leitura dos vários trabalhos realizados, também fizeram novas aprendizagens.

A todas as crianças que, mencionadas neste relatório ou não, contribuíram para a minha formação pessoal enquanto professor.

Por fim, um agradecimento muito especial à minha mulher por toda a compreensão e apoio em todas as horas passadas em frente ao computador mas, acima de tudo, por ter sempre uma palavra de força mesmo quando estas pareciam estar a esgotar-se. Um obrigado enorme.

RESUMO

O relatório que se apresenta pretende relatar a intervenção realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento centrar-se-á essencialmente na prática de 1.º ciclo, descrevendo, de forma reflexiva, os momentos de recolha de informação inicial, avaliação diagnóstica e consequente definição de objetivos gerais, a intervenção pedagógica e a avaliação final de todo o processo que decorreu num contexto de uma instituição de ensino privado na área de Lisboa, durante 10 semanas. Desta experiência decorre o tema de investigação a aprofundar, subordinado ao tema: PERSPETIVAS E PRÁTICAS SOBRE A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS DE CASA. Para a realização deste estudo recolheram-se dados em dois contextos diferentes (o contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada II e uma escola pública localizada na Amadora). Assim, procura-se encontrar relações entre as práticas de TPC e o seu cumprimento por parte dos alunos. Procura-se igualmente confrontar diferentes pontos de vista sobre aspetos práticos da realização dos TPC, comparando a opinião de alunos, pais e professores. Sendo este um estudo exploratório e não representativo de uma população, os seus resultados referem-se apenas aos contextos a que dizem respeito. É também pioneiro no que diz respeito à procura de relação entre metodologias de organização do TPC e os resultados da sua implementação. Analisando os resultados da aplicação de questionários a alunos, pais e professores com recurso ao programa SPSS, encontrar-se-ão relações interessantes e que poderão ser indutoras de uma pesquisa posterior mais aprofundada, sobre um tema que se encontra na ordem do dia.

Palavras-chave: Trabalhos para Casa, auto-regulação da aprendizagem, intervenção pedagógica, sucesso escolar

ABSTRACT

The report presented on the following pages intends to detail the intervention in the field of the Prática de Ensino Supervisionada II in the second year of the Masters in Primary Teaching (1st and 2nd cycle). This document will focus essentially on the 1st set: collection of the initial information; baseline assessment and the consequent setting of general objectives; the pedagogic intervention and the final assessment of the process that occurred in a private college in Lisbon, for ten weeks. The investigation theme, “The reality of homework in the primary school”, originated from the previous experience. Data was collected from two different contexts (the same as the pedagogic practice of PES II and a community school in Amadora) where different homework methodologies are implemented. Therefore, the aim was to find connections between the homework methodologies and the respective results of their implementation. This study, also allows the comparison of the different viewpoints of students, parents and teachers regarding the practical aspects of completing homework. As this is an exploratory study and not a study from a representative population, its results can only represent the respective backgrounds. It is also groundbreaking in terms of the connection between the homework organisational methodologies and the results of its implementation. Using the SPSS software to analyse the results of the questionnaires taken by students, parents and teachers, interesting connections will be found and lead to more in depth research about the above theme.

Keywords: Homework, Learning self-regulation, pedagogic intervention, school success

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Percurso metodológico.....	3
2.1. Prática de Ensino Supervisionada II.....	3
2.1.1. Natureza do estudo.....	3
2.1.2. Contexto.....	3
2.1.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	3
2.2. Apresentação do tema em estudo.....	5
2.2.1. Objetivos do estudo.....	6
2.3. Opções metodológicas.....	6
2.2.2. Natureza do estudo.....	6
2.2.3. Contextos e amostra.....	7
2.2.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	8
3. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	10
3.1. O Meio Local.....	10
3.2. A Escola.....	10
3.3. A Sala de Aula.....	11
3.4. A Ação do professor.....	12
3.4.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica....	12
3.4.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem....	12
3.4.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico ...	13
3.4.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem.....	13
3.5. A turma.....	14
3.5.1. Avaliação diagnóstica dos alunos.....	15
3.6. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar.....	16
4. Identificação e Fundamentação da Problemática e Objetivos Gerais de Intervenção.....	18
4.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma.....	18
4.2. Questões decorrentes da síntese de potencialidades e fragilidades identificadas.....	18
4.3. Identificação dos Objetivos Gerais de Intervenção.....	19
4.4. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção.....	19
5. Fundamentação do Processo de Intervenção e do tema Objeto de estudo.....	23

5.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica	23
5.2. Estratégias Globais de Intervenção e articulação com as áreas disciplinares ..	29
5.3. Fundamentação do tema em estudo	30
5.3.1. Definição do conceito de TPC	30
5.3.2. Finalidades dos TPC	31
5.3.3. O envolvimento das famílias na realização do TPC.....	33
5.3.4. Aspetos práticos na realização de TPC	36
5.3.5. Resultados de investigações anteriores.....	37
6. Apresentação dos resultados de avaliação.....	38
6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	38
6.1.1. Competências Sociais	38
6.1.2. Língua Portuguesa	38
6.1.3. Matemática	39
6.1.4. Estudo do Meio	40
6.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras	40
6.2. Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção	41
7. Análise e discussão dos resultados do estudo.....	43
7.1. Finalidades dos TPC.....	43
7.2. O envolvimento das famílias na realização dos TPC	44
7.2.1 Concordância dos pais face à prescrição de TPC	44
7.3. Aspetos práticos na realização de TPC	45
7.3.1. Frequência com que os alunos cumprem os TPC	45
7.3.2. Razões para não cumprir os TPC	46
7.3.3. Frequência com que os professores enviam demasiados TPC.....	46
7.3.4. Tempo necessário para cumprir os TPC.....	47
7.3.5. Local onde os alunos afirmam cumprir os TPC	47
7.3.6. Cumprimento do TPC e ainda ter tempo livre	48
7.3.7. Tarefas mais comuns nos TPC	48
7.3.8. Forma de correção dos TPC	48
7.3.9. Utilização dos TPC como elemento de avaliação	49
7.4. Relações entre variáveis.....	49
7.5. Análise reflexiva do percurso formativo	50
8. Conclusões Finais	52
Referências	54

Anexos.....	57
Anexo A – Avaliação diagnóstica das Competências Sociais	58
Anexo B – Avaliação diagnóstica da área disciplinar de Língua Portuguesa	62
Anexo C – Avaliação diagnóstica da área disciplinar de Matemática.....	69
Anexo D – Pedido de autorização para participação no estudo de investigação	74
Anexo E – Questionário para os alunos	75
Anexo F – Questionário para os pais.....	78
Anexo G – Questionário para os professores.....	81
Anexo H – Falhas no preenchimento dos questionários	84
Anexo I – Planta inicial da sala	85
Anexo J – Elementos da área de organização e pilotagem do trabalho.....	86
Anexo K – Exemplo de agenda semanal.....	87
Anexo L – Explicação dos momentos semanais da turma	88
Anexo M – Modelo do PIT	90
Anexo N – Folha de planificação dos TPC	91
Anexo O – Quadro das potencialidades e fragilidades da turma.....	92
Anexo P – Planificação do dia 16 de maio com Assembleia de turma e TEA.....	93
Anexo Q – Planificação do dia 22 de abril em que os alunos vivenciaram momentos de partilha e cooperação	99
Anexo R – Planificação do último dia de intervenção.....	104
Anexo S – Planta da nova organização da sala	108
Anexo T – Planificação do dia 14 de maio em que o Estudo do Meio foi abordado.....	109
Anexo U – Agenda da semana 3ª de intervenção	115
Anexo V – Planificação do dia 5 de maio de 2014 com a elaboração de uma carta e do dia 8 de maio com o trabalho de texto sobre o resultado de uma das produções dos alunos.....	116
Anexo W – Imagens de uma atividade de planificação de sólidos geométricos	127
Anexo X – Planificação do dia 28 de abril com a preparação de um envelope para o dia da mãe	128
Anexo Y – Planificação do dia 22 de maio com a preparação de uma maquete ...	133
Anexo Z – Quadro de relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais para cada área disciplinar	139
Anexo AA – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos nas competência sociais.....	142

Anexo AB – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Língua Portuguesa.....	143
Anexo AC – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Matemática	144
Anexo AD – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Estudo do Meio	147
Anexo AE – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Expressão Plástica	149
Anexo AF – Imagem da maqueta construída	151
Anexo AG – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Expressão Físico-Motora	152
Anexo AH – Grelha de indicadores de avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção	153
Anexo AI – Resultados da avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção	154

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho	26
Tabela 2. Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais de intervenção.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
MEM	Movimento de Escola Moderna
PE	Projeto Educativo
PI	Plano de Intervenção
PCT	Projeto Curricular de Turma
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PIT	Plano Individual de Trabalho
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TPC	Trabalhos para Casa

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) no 2.º ano do curso decorreu no 1.º e no 2.º CEB. Este Relatório Final centra-se particularmente na PES II no 1.º Ciclo, a qual se desenvolveu, numa turma de 3º ano de um colégio privado da área de Lisboa. Esta realizou-se no período compreendido entre 21 de abril e 30 de maio de 2014.

Para além do relato de todo o processo experienciado na PES II, apresentar-se-á igualmente um estudo subordinado ao tema *Perspetivas e Práticas sobre a realização dos Trabalhos para Casa*, decorrente da prática pedagógica referida.

Com este propósito, a recolha de dados para a realização do estudo decorreu no contexto desta prática no 1.º e 2.º CEB e, do mesmo modo, num contexto educativo de uma escola pública - Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), situada no concelho da Amadora. Ao longo deste documento referir-se-á a motivação para a sua realização, bem como todos os processos metodológicos cumpridos.

Assim, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: após a Introdução, segue-se a apresentação do percurso metodológico onde se explicitam as opções metodológicas, assim como os procedimentos que sustentaram a recolha e tratamento de dados relativos à prática de ensino supervisionada e ao estudo dos Trabalhos para Casa (TPC). É, neste capítulo, que se apresenta ainda, de modo mais pormenorizado, o tema de investigação que decorre do interesse do estudante estagiário e da constatação da prática de diferentes formas de organização deste tipo de trabalho.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização do contexto socioeducativo no qual se desenvolveu a atividade pedagógica, caracterizando não só meio envolvente como igualmente as práticas do orientador cooperante, no que respeita à gestão educativa (princípios orientadores e sistemas de avaliação), organização dos espaços e tempos, e a avaliação diagnóstica dos alunos realizada pelo estagiário. Ainda neste âmbito proceder-se-á a uma breve caracterização do contexto educativo da escola do

concelho da Amadora, no qual se desenvolveu parte do estudo sobre os TPC, como anteriormente referido.

O quarto capítulo, na sequência do anterior, identifica as potencialidades e fragilidades da turma onde decorreu a intervenção da PES II - emergente da avaliação diagnóstica realizada - a problemática subsequente e a definição e fundamentação dos objetivos gerais de intervenção.

O quinto capítulo apresenta a fundamentação do processo de intervenção e do tema em estudo – os princípios pedagógicos que nortearam a intervenção no decorrer da PES II no 1.º CEB, bem como as principais estratégias globais de intervenção utilizadas e o seu contributo para o cumprimento dos objetivos gerais. Ainda neste capítulo, apresentar-se-á uma revisão de literatura sobre os TPC, como suporte ao trabalho de investigação.

Na sequência do capítulo anterior, surge a análise dos resultados da avaliação, na qual serão apresentados não só os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos, como igualmente a avaliação do Plano de Intervenção (PI) concebido para a prática da PES II.

No sétimo capítulo apresentar-se-ão e discutir-se-ão os resultados da investigação relacionada com o estudo dos TPC, bem como uma análise reflexiva de todo o percurso formativo.

No último capítulo concluir-se-á o relatório, refletindo, sobre a prática pedagógica, principalmente nas suas dimensões prática e de avaliação e sobre a investigação realizada.

Por fim apresentam-se as referências utilizadas ao longo deste relatório, assim como os anexos referenciados ao longo de todo este trabalho.

Pretende-se que este relatório exprima o culminar de uma vivência bastante relevante, quer na formação enquanto futuro docente, quer na formação enquanto pessoa. Pretende-se assim, que este seja um documento compreensível, enquadrado, coerente e devidamente justificado no seu desenvolvimento, mas que não deixe nunca de refletir o empenho e gosto com que se viveu todo o processo nele relatado.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo abordará os procedimentos metodológicos utilizados ao longo de todo o processo de desenvolvimento da PES II e do estudo sobre os TPC. Com este propósito organizou-se este capítulo em dois subcapítulos, um relacionado com o trabalho realizado no contexto da PES II e outro relacionado com a investigação que dele decorreu relacionada com os TPC.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada II

2.1.1. Natureza do estudo

O paradigma metodológico utilizado no desenvolvimento das atividades no âmbito da PES II foi de natureza qualitativa interpretativa, com características muito próximas da metodologia de investigação-ação.

A investigação-ação, adaptada ao contexto educativo, caracteriza-se pela recolha e interpretação de dados de um contexto, procurando depois contribuir para a melhoria das suas competências (Máximo-Esteves, 2008). Nesta metodologia o investigador é também o elemento que procura introduzir as alterações de forma a melhorar o contexto onde a investigação se desenvolve, procurando interpretar os efeitos dessas mesmas alterações. Esta caracteriza-se por ser uma ação colaborada e participada por todos. (Sousa & Baptista, 2011) Sendo o estudante estagiário um elemento participante aquando do processo de recolha de dados, pode-se assumir que a “fonte directa de dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47).

2.1.2. Contexto

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se no 1.º e 2.º CEB. Não obstante, o presente relatório incide sobre a prática do 1.º CEB, sendo o contexto a que se refere um colégio situado em Lisboa, conforme descrito nos capítulos seguintes.

2.1.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A intervenção no âmbito da PES II organiza-se, de acordo com o programa da unidade curricular, em três fases: i) observação e caracterização do contexto socioe-

educativo e concepção do Plano de Trabalho de Turma (PTT¹); ii) intervenção pedagógica e iii) avaliação.

Na primeira fase, a primeira técnica utilizada foi a pesquisa documental, com recurso a documentos orientadores e regulamentadores da organização curricular do Ensino Básico, a documentos orientadores e regulamentadores do colégio onde decorreu a intervenção (Projeto Educativo – PE - e PCT) e a dados dos alunos, com a finalidade de caracterizar o contexto e preparar o processo de avaliação diagnóstica. A este respeito, Bogdan & Biklen (1994) identificam estes documentos como importantes para o investigador qualitativo. Simultaneamente, recorreu-se a outras técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas à orientadora cooperante, com o mesmo objetivo. Para a preparação da avaliação diagnóstica dos alunos foram construídos instrumentos orientadores e de registo da avaliação, através da seleção de indicadores para cada uma das áreas disciplinares e de competências sociais, assumindo como referência a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente, com base na observação do trabalho dos alunos proposto pela orientadora cooperante, na realização de provas de avaliação e nos trabalhos desenvolvidos no Tempo de Estudo Autónomo (TEA), foram avaliadas as competências identificadas e os dados resultantes dessa avaliação registados em instrumentos criados para o efeito, conforme a grelha apresentada em anexo A (p. 58). Sendo o investigador do tipo participante, a informação recolhida foi obtida através do contato direto, tornando o investigador não interessado apenas no resultado mas também no processo (Bogdan & Biklen, 1994). O interesse pelos processos e não apenas pelos resultados assumiu particular destaque na análise das dificuldades de cooperação detetadas durante a observação, e também nos processos de cálculo avaliados, permitindo não só perceber se o aluno era capaz de resolver mas também qual a estratégia utilizada. Este tipo de investigação tende a ser, acima de tudo, descritivo. (Bogdan & Biklen, 1994)

Os dados recolhidos foram registados nas grelhas de avaliação diagnóstica, de acordo com a sua ocorrência ou não. No final do processo de recolha de dados, os mesmos foram tratados de acordo com uma escala de frequência de comportamentos com quatro pontos: i) sempre (caso o comportamento se observasse sempre); ii) mui-

¹ Embora a atual designação seja Plano de Trabalho da Turma, Plano Curricular de Turma (PCT) é a nomenclatura utilizada pelo colégio.

tas vezes (caso o comportamento se repetisse a maioria das vezes); iii) poucas vezes (caso o comportamento se repetisse uma minoria de vezes) e iv) nunca (caso o comportamento nunca se verificasse). Procurou-se observar cada indicador o maior número de vezes possível. Poderia, no entanto, acontecer um dado comportamento nunca ter sido observado. Por último, a frequência de comportamento registada foi traduzida em gráficos gerais da turma, através utilização do programa Excel (anexo A, p. 58).

Apresentando mais detalhadamente os instrumentos de registo utilizados, a grelha de registo da avaliação diagnóstica das competências sociais (anexo A, p. 58) encontra-se organizada segundo quatro eixos: cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula, trabalho cooperativo, responsabilidade e autonomia e participação. Para cada um dos eixos foram identificados um conjunto de indicadores, de modo a proceder-se a uma avaliação ajustada ao contexto. Para a avaliação da área disciplinar de Língua Portuguesa foram identificados indicadores organizados segundo cinco domínios: i) Leitura, ii) Escrita, iii) Conhecimento Explícito da Língua (CEL), iv) Compreensão Oral e v) Expressão oral (anexo B (p. 62). A grelha de avaliação diagnóstica da área disciplinar de Matemática (anexo C, p. 69) contemplou apenas conteúdos relacionados com o domínio “Números e Operações”, uma vez que os restantes domínios não seriam observados no decorrer das quatro semanas de observação. Relativamente ao Estudo do Meio, os dados de diagnóstico foram essencialmente recolhidos junto da orientadora cooperante e através da análise dos dados constantes no PCT.

No decorrer da 2ª fase prevista para a PES II, a intervenção pedagógica, utilizaram-se os mesmos procedimentos no que respeita à criação de instrumentos de registo e avaliação das competências dos alunos utilizados na 1ª fase, avaliando-se porém indicadores relacionados com os objetivos do PI e com as aprendizagens previstas no plano anual do 3.º período.

Os dados recolhidos nesta fase suportaram a avaliação do PI e das aprendizagens dos alunos apresentada no capítulo 6.

2.2. Apresentação do tema em estudo

No desenvolvimento da PES II, emergiu o interesse pela investigação relacionada com os TPC, dada a experiência vivenciada de contacto com uma diferente forma de os organizar. Esta prática, que será objeto de descrição mais pormenorizada

em subcapítulo seguinte (2.2.3.) despertou, desde logo, o interesse pelo estudo do tema dos TPC, despertando mesmo, as memórias dos tempos em que o próprio investigador realizava este tipo de tarefas e as questões que na altura se lhe colocavam. Do mesmo modo a experiência vivida pelo investigador num outro contexto de estágio, permitiu observar durante um momento de correção do TPC, que um dos alunos o tinha copiado integralmente das soluções do livro, não compreendendo os conceitos utilizados. Quando confrontado com a situação, o aluno prontamente respondeu: “Professora, prefere que eu faça os TPC e tenha um ponto positivo na avaliação ou que não os faça e tenha uma avaliação negativa? Eu prefiro ter a avaliação positiva.” Tendo em conta que neste contexto era muito pouco frequente os professores referirem que os alunos não realizavam os TPC, levantaram-se algumas questões, designadamente: Perdiam assim os TPC o seu sentido? Haveria formas diferentes de organizar os TPC de modo a que fossem mais eficientes? Assim emergente destas memórias e vivências surgiu o interesse pelo estudo do tema.

2.2.1. Objetivos do estudo

Com base nas memórias e experiências sobre a prática dos trabalhos de casa e, do mesmo modo com a intenção de identificar formas para a sua implementação e desenvolvimento, enquanto futuro professor, constituiu-se como finalidade deste estudo: Compreender as **PERSPETIVAS E PRÁTICAS SOBRE A REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS DE CASA.**

2.3. Opções metodológicas

2.3.1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo e as suas finalidades, optou-se por recorrer a uma metodologia de investigação de tipo misto, com recurso ao questionário (Sousa & Baptista, 2011). Relativamente às questões formuladas, de acordo com o sugerido por Cohen, Manion & Morrison (2007), o questionário contém questões de resposta aberta, questões dicotómicas de respostas sim ou não, questões de escolha múltipla, e questões de organização em escala de frequência de comportamentos. Nestas últimas questões, optou-se por uma escala de quatro pontos por haver a tendência de,

em escalas de número ímpar de hipóteses de resposta, preencher a opção que representa o meio da escala (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

2.3.2. Contextos e amostra

O estudo desenvolveu-se em dois contextos distintos, numa instituição de ensino privado (local onde decorreu a intervenção pedagógica no 1.º CEB) e numa escola pública, em níveis de ensino (1.º e 2.º CEB). Nestes contextos são adotadas práticas e perspetivas igualmente diversas no que respeita aos trabalhos de casa.

A amostra foi definida de acordo com a disponibilidade e abertura dos responsáveis à participação no estudo. De acordo com Sousa & Baptista (2011), esta amostra pode-se definir como estratificada, dado que representa dois contextos, com realidades distintas entre si, quer do ponto de vista socioeconómico quer em termos de resultados escolares. No que respeita às características dos elementos de cada grupo - 1.º Ciclo e 2.º Ciclo - elas são muito semelhantes entre si, mas igualmente distintas entre os dois contextos.

Para a realização do estudo, foi solicitada a respetiva autorização, explicitados os objetivos do estudo, procedimentos e garantida a confidencialidade dos resultados (Sousa & Baptista, 2011), conforme o anexo D (p. 74).

Participaram no estudo 122 indivíduos, entre alunos, pais e professores, do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, do ensino público e privado. Destes, 68 são alunos, 50 são pais e 4 são professores. Dos 68 alunos, 30 frequentam o ensino privado (19 no 1.º ciclo e 16 no 2.º ciclo) e os restantes 38 o ensino público (19 no 1.º ciclo e 19 no 2.º ciclo). Dos 50 pais, 28 são pais de alunos do ensino público e 22 pais de alunos que frequentam o ensino privado. Os 4 professores são docentes das 4 turmas estudadas. No caso do 2.º ciclo, o professor que participou no estudo foi o Diretor de Turma (DT).

Nas turmas em estudo existem práticas diferentes de organização e desenvolvimento dos TPC.

Na escola pública, as turmas participantes no estudo, têm prática de TPC diários, apesar de, segundo os professores, serem pequenos trabalhos, e de resolução rápida. A sua correção é feita em grande grupo e cada um corrige os seus trabalhos no suporte em que os realizou. Ao invés, no colégio privado os TPC são de prescrição semanal. Quer-se com isto dizer que os TPC são passados pelos professores uma vez

por semana, realizados pelos alunos ao longo da semana (após planificação individual desse trabalho), devendo realizá-los até à semana seguinte. No dia combinado para entrega dos TPC resolvidos, os professores recolhem-nos e corrigem-nos. Posteriormente devolvem-nos aos alunos, tendo estes oportunidade de os aperfeiçoar e esclarecer dúvidas. Neste contexto, os alunos podem ainda esclarecer dúvidas junto dos professores ao longo do tempo previsto para a realização dos TPC.

2.3.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

Utilizou-se uma técnica de recolha de dados quantitativos materializada através de um questionário respondido por alunos, pais e professores. Nos questionários, foram utilizadas maioritariamente questões de resposta fechada, existindo também algumas questões de resposta aberta. As primeiras respostas revelaram-se de tratamento mais rápido, mas as segundas também podem permitir o agrupamento de respostas de acordo com a sua frequência, permitindo uma análise comparativa mais rápida entre grupos da amostra. (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Os questionários preparados, apresentados nos anexos E, F e G (p. 75, 78 e 81), foram adaptados dos utilizados nos estudos de Pires (2012), Antunes (2012) e Augusto (2012) e tiveram em conta características como a população-alvo, o seguimento de um princípio lógico e a clareza das questões Sousa & Baptista (2011). Os questionários eram diferenciados, embora os assuntos fossem comuns, permitindo a comparação entre os diferentes respondentes. Apenas no caso dos alunos se optou por não utilizar o questionário na 3ª pessoa do singular como forma de o tornar mais “próximo”. De acordo com Sousa & Baptista (2011), os dados recolhidos, caracterizam-se como dados primários, obtidos diretamente através da preparação e aplicação de questionários. Verifica-se, assim, que foram cumpridos todos os passos defendidos por Sousa & Baptista (2011) como fundamentais para o desenvolvimento de um questionário. Para a realização do pré-teste, o questionário foi submetido à apreciação de cinco especialistas e não através da sua aplicação a um grupo de teste (um docente da Escola Superior de Educação de Lisboa, 2 elementos da coordenação pedagógica do 2.º CEB e dois elementos da coordenação pedagógica do 1.º CEB, das escolas em estudo).

Os questionários foram apresentados e preenchidos pelos inquiridos. Os alunos dispunham de cerca de 15 minutos para preencher o documento, enquanto o pro-

fessor preenchia o seu. Os pais recebiam os questionários através dos seus filhos, sendo-lhes pedido que os devolvessem preenchidos. Foi pedido aos alunos que não dissessem aos pais que respostas tinham dado, de forma a não influenciar os dados. Neste processo, houve questionários que não retornaram preenchidos sendo, por isso, diferente o número de questionários preenchidos por alunos e pais.

Findo o processo de recolha de dados iniciou-se o seu tratamento recorrendo ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v21. Utilizaram-se essencialmente os testes não paramétricos de Mann-Whitney U uma vez que as variáveis revelaram uma distribuição enviesada. Utilizaram-se ainda os testes de Kruskal-Wallis e os de Post Hoc, com correção de Bonferroni, para procurar relações entre os vários grupos, dado algumas amostras serem pequenas, e procuraram-se correlações através do teste de Spearman Rho.

Na transposição dos dados para o SPSS detetaram-se questões que era necessário resolver. Alguns questionários foram preenchidos não respeitando a escala que era apresentada, tendo sido preenchidos no meio da escala temporal (anexo H, p. 84). A opção, nestes casos, foi cotar como sendo a frequência mais baixa das duas assinaladas. Também, e apesar de estar expresso no questionários que se devia escolher apenas uma alínea em cada questão, verificou-se que foram preenchidas mais do que uma (anexo H, p. 84). Perante a situação, a opção foi analisar cada opção de resposta em detrimento da questão colocada. Por exemplo, na questão relacionada com a finalidade dos TPC, analisa-se se o respondente assinala ou não a promoção da autonomia. Relativamente às questões de carácter aberto, foi possível agrupá-las tornando-a também uma variável quantitativa, dado que, na análise dos questionários, se verificou que a maioria dos alunos fazia o mesmo tipo de atividades depois de terminar os seus TPC. Esta técnica é utilizada, principalmente, pelos investigadores como uma forma de organizar os dados qualitativos categorizando-os de acordo com as categorias de codificação, simplificando o seu posterior tratamento. (Bogdan & Biklen, 1994)

No capítulo 7 serão apresentados os resultados da investigação.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

3.1. O Meio Local

O Colégio onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada II no 1.º CEB, fica situado na freguesia de Belém, em Lisboa. Esta conta com diversos serviços (Hospital de São Francisco Xavier, diversos colégios privados e escolas públicas, várias farmácias e comércio diversificado), monumentos (Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos) e ainda espaços de promoção cultural (Museu da Marinha, o Planetário Calouste Gulbenkian, o Museu Nacional de Arqueologia, o Museu de Arte Popular, o Museu dos Coches, o Museu da Eletricidade e o Centro Cultural de Belém). De acordo o *site* da Junta de Freguesia de Belém, esta freguesia abrange uma área de 10,43 Km² e uma população de cerca de 16500 habitantes.

A escola onde se também desenvolveu o estudo sobre os TPC faz parte do Agrupamento de Escola da Damaia, situada no concelho da Amadora, distrito de Lisboa. Integra-se no projeto TEIP, tendo como princípio o desenvolvimento pessoal e a integração social, estando a ser criadas medidas de combate ao insucesso e abandono escolar através de um programa de *Desenvolvimento Pessoal e Integração Social*. Tendo este contexto apenas sido utilizado para a recolha de dados acerca dos TPC, não serão apresentados dados da avaliação diagnóstica dos alunos.

3.2. A Escola

O Colégio é um de quatro colégios privados do mesmo grupo situados no distrito de Lisboa. O colégio onde se desenvolveu a atividade de estágio dá resposta educativa a crianças com idades compreendidas entre os três e os doze anos, através de um “modelo inovador e de grande qualidade” (PE, p. 3), nas valências de jardim de infância e 1.º e 2.º CEB. Na valência de 1.º CEB, encontram-se em funcionamento três turmas para cada ano. Todas as turmas do 1.º CEB, além das áreas curriculares previstas, têm no seu horário momentos de Competências Sociais, Inglês, *Physical Education, Music, Information Technologies* e *Arts and Drama*. Com exceção das Competências Sociais, os restantes momentos são lecionados em língua inglesa. De referir que a maioria dos alunos vai transitando de ano dentro do colégio, sendo a grande

maioria dos alunos colegas desde o 1.º ano, e alguns desde o jardim de infância. O nível socioeconómico dos alunos é maioritariamente médio-alto e a taxa de sucesso escolar ronda os 100%.

Relativamente ao contexto educativo da escola da Amadora, de acordo com dados de 2007, verificou-se que a maioria dos pais dos alunos eram trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização, reforçando a ideia de se tratar de um contexto socioeconómico baixo. Este contexto caracteriza-se ainda pela frequência elevada de alunos provenientes dos países PALOP. Relativamente às retenções e abandono escolar, no ano de 2007, este contexto registou uma taxa de retenção de 18% no 5º ano, 17% no 6º e no 1.º CEB entre 5% e 37%, dependendo do ano. O abandono escolar manteve-se perto dos 0%.

3.3. A Sala de Aula

A sala de aula encontra-se organizada de forma a que, numa área central os alunos, organizados em três filas horizontais, mesas duas a duas, desenvolvam a maior parte das atividades. A planta inicial da sala é apresentada em anexo I (p. 85). No entanto, importa referir que, segundo Arends (1995) “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (p. 93). Por este motivo, posteriormente, foi proposta uma alteração da organização da sala que será apresentada em capítulo posterior.

Em redor encontram-se organizadas três áreas de trabalho com finalidades distintas: a área de organização e pilotagem do trabalho, a área de biblioteca (com alguns livros, de autor ou produzidos pela própria turma, de diferentes géneros literários, para leitura ou suporte na realização dos trabalhos de projeto) e a área dos ficheiros para os alunos utilizarem nos momentos de TEA (contêm os diferentes conteúdos e estão organizados de acordo com a área disciplinar a que pertencem). Nas paredes encontram-se afixados diferentes materiais, elaborados pela orientadora cooperante e organizados de acordo com as áreas disciplinares a que correspondem (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio). É ainda de salientar a existência de um computador, ao qual está ligado um quadro interativo.

Na área de organização e pilotagem do trabalho, junto à entrada da sala, encontram-se os documentos de organização e regulação do trabalho, tais como o calendário, a agenda semanal, o registo de tarefas, o registo de presenças, o registo do

tempo e o mapa para as inscrições para a apresentação de produções (anexo J, p. 86). Por sua vez, o diário de turma, encontra-se organizado em quatro caixas coloridas nas quais os alunos colocam respetivamente informações sobre: i) o que gostaram ii) o que não gostaram iii) as suas propostas e iv) a apresentação de situações de amabilidade a que assistiram ou elogios que queiram fazer aos colegas.

3.4. A Ação do professor

3.4.1. Finalidades Educativas e Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

A pedagogia utilizada orienta-se de acordo com os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo os alunos uma participação bastante ativa nas aprendizagens. Relativamente ao Estudo do Meio, a pedagogia utilizada é “Ensinar é Investigar”. A ação pedagógica segue a filosofia do modelo curricular definido pelo Colégio, respeitando assim, três princípios orientadores: i) aprendizagem ativa, ii) ensino individualizado e iii) pedagogia de projeto. No primeiro procura-se que os alunos tenham um papel ativo ao longo do seu percurso educativo, valorizando-se os interesses e iniciativas dos alunos. No segundo valoriza-se a individualidade de cada aluno, respeitando-se o seu ritmo de trabalho e as suas motivações. Procura-se ainda, através do trabalho cooperativo em pequenos grupos, fomentar a relação entre o alunos e entre estes e o professor. É no terceiro que se desenvolvem projetos “em que a personalização dos conteúdos e a diversificação das estratégias é fundamental” (PCT, p. 5), sendo o modelo preconizado o “Ensinar é investigar”. Este modelo tem como pressuposto a construção do conhecimento pelos alunos de forma ativa, fomentando a descoberta e a investigação. De acordo com a mesma metodologia, o trabalho em grupo e a pares assume uma enorme importância na medida em que promove “a comunicação circular e as relações inter-individuais”. (PCT, p. 5)

3.4.2. Gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem

A gestão do tempo é feita de forma participada entre a orientadora cooperante e os alunos, trocando os momentos da semana conforme for necessário e oportuno.

Como mencionado anteriormente, a orientadora cooperante elabora semanalmente a agenda (anexo K, p. 87), na qual estão descritos os diversos momentos de trabalho em sala de aula e os tempos a lecionar por outros professores coadjuvantes. Remetendo para a agenda semanal, apresenta-se em anexo L (p. 88) uma breve explicação sobre os diferentes momentos realizados ao longo da semana.

É importante referir que o modo como os tempos letivos estão organizados na agenda semanal, dá aos alunos autonomia para a realização de tarefas e para a gestão das rotinas, realizando-as mesmo sem a indicação da orientadora cooperante, dado que cada aluno tem em sua posse a agenda para consulta. O tempo previsto para a realização das rotinas é diário e o de TEA muito frequente.

Os conteúdos são planificados anualmente pelo conjunto das professoras e organizados semanalmente, em reunião conjunta, entre todas. Pelas semelhanças entre o nível de desenvolvimento e os interesses dos alunos das várias turmas, os materiais construídos também são partilhados pelas três professoras. Em caso de necessidade, produzem-se materiais para a turma em específico. Normalmente os manuais escolares são utilizados para a realização dos TPC semanais.

3.4.3. Estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico

Como forma de organização das atividades, a orientadora cooperante privilegia momentos de trabalho cooperativo, em pequeno e grande grupo, estruturando as aprendizagens de forma a que os alunos partilhem as suas experiências e reflitam sobre as mesmas, procurando promover o desenvolvimento de competências sociais.

Relativamente à diferenciação do trabalho pedagógico, a mesma é conseguida principalmente nos momentos de TEA. Esta rotina promove a autonomia dos alunos, conduzindo-os a desenvolver, através do seu Plano Individual de Trabalho (PIT), as áreas ou conteúdos em que sentem maiores dificuldades. De referir ainda que os colegas participam na avaliação dos PIT uns dos outros (anexo M, p. 90), onde expressam a sua avaliação sobre o trabalho desenvolvido.

3.4.4. Sistema de avaliação/regulação do processo de aprendizagem

A avaliação utilizada preferencialmente é a formativa e de carácter qualitativo, permitindo “potenciar a forma pedagógica da avaliação, utilizando-a como catalisador

das aprendizagens” (PCT, p.15). Está implementado um “sistema de regulação contínua das aprendizagens, em que os alunos participam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação, na construção dos critérios de avaliação” (PCT, p.15).

É valorizado o percurso efetuado pelos alunos e não só o resultado final, procurando consciencializá-los sobre o seu percurso escolar, permitindo-lhes uma atitude ativa na sua autoavaliação. As modalidades de avaliação sumativa interna utilizadas, de acordo com o DN 24A/2012 de 6 de dezembro, são três: i) diagnóstica – da responsabilidade da orientadora cooperante, como forma de identificar as potencialidades, fragilidades e interesses da turma no início de cada ano letivo; ii) formativa - através da participação ativa da orientadora cooperante e dos alunos, procurando regular a aprendizagem dos alunos, baseando-se nos instrumentos de pilotagem (PIT, registos da apresentação de produções, avaliação dos projetos,...) e nas reflexões constantes (Assembleia de Turma) e iii) sumativa - como elementos complementares à avaliação formativa, realizam-se uma ou duas avaliações sumativas por período em cada área disciplinar.

Para informação aos pais dos resultados dos alunos, é elaborada, no final de cada período, uma avaliação descritiva que será entregue aos pais e anexada ao processo do aluno. Esta é da responsabilidade da orientadora cooperante.

Verifica-se assim que aluno tem um papel preponderante na sua avaliação, sendo o professor um gestor desse processo.

3.5. A turma

A turma onde se realizou a intervenção pedagógica é constituída por dezanove alunos, doze raparigas e sete rapazes. Uma das alunas foi integrada na turma a meio do 2.º período do corrente ano letivo, transferida de outro colégio, também situado na área da Grande Lisboa. Todos os alunos frequentam pela primeira vez o 3.º ano, tendo completado até dezembro do ano passado oito anos.

A generalidade dos alunos pertence a um nível sociocultural médio-alto.

A turma é constituída por alunos empenhados, participativos, que cumprem as rotinas de trabalho e com muita vontade de aprender, revelando ainda “bastante autonomia e capacidade de cooperar nos trabalhos e projetos de grupo” (PCT, p. 10).

3.5.1. Avaliação diagnóstica dos alunos

A avaliação diagnóstica, apresentada nos parágrafos seguintes, será sucinta, podendo ser aprofundada no anexo correspondente referido.

3.5.1.1. Competências sociais

Relativamente às Competência Sociais verificou-se que os alunos, na sua maioria, são cumpridores das regras de funcionamento da sala de aula. O indicador em que revelaram maiores dificuldades foi a manutenção do silêncio quando necessário.

O trabalho cooperativo revelaram ser os indicadores nos quais os alunos revelaram maiores dificuldades, com uma pequena percentagem a ser capaz de respeitar os colegas e metade da turma a ter dificuldades em desenvolver atividades em grupo.

No que respeita à responsabilidade, verificou-se que a maioria dos alunos conhecia e cumpria a sua tarefa. Constatou-se ainda que metade da turma era sempre autónoma das atividades, e uma parte não o era ou era-o poucas vezes, principalmente nos momentos de TEA.

Relativamente à participação, toda a turma demonstrou ser empenhada e interessada nas tarefas. Uma análise mais detalhada encontra-se no anexo A (p. 58).

3.5.1.2. Língua Portuguesa

No domínio da leitura a maioria dos alunos revelou boas capacidades de leitura em voz alta e de compreensão do sentido global de um texto.

No domínio da escrita, o principal aspeto a salientar foi o facto de os alunos não planificarem os seus textos. Verificou-se, no entanto, que esta questão era particularmente relevante na escrita de textos diferentes do tipo narrativo, uma vez que nestes os alunos eram capazes de escrever cumprindo todos os parâmetros, mas quando o tipo não era narrativo os alunos revelavam dificuldades. A correção ortográfica foi também um indicador no qual os alunos revelaram dificuldades.

No âmbito do CEL os alunos revelaram mais dificuldades na identificação de classes e subclasses de palavras presentes numa frase e na flexão adjetival, revelando mais facilidade no domínio da formação de palavras.

No domínio da Oralidade, verificou-se que a turma tinha um nível generalizado elevado. Uma análise mais detalhada encontra-se no anexo B (p. 62).

3.5.1.3. Matemática

Relativamente ao domínio das operações matemáticas da adição, subtração e resolução de problemas os alunos revelaram bons conhecimentos, identificando-se dificuldades na resolução do algoritmo da multiplicação.

Relativamente ao cálculo mental, verificou-se que mais de metade dos alunos recorria a estratégias de cálculo mental adequadas, explicando ainda as estratégias utilizadas. A maioria dos alunos revelou também dominar as tabuadas.

No que diz respeito à representação dos números e sua leitura, verificou-se que uma percentagem elevada de alunos ainda apresentava dificuldades nos indicadores relacionados com a leitura de números por ordens e classes.

Uma análise mais detalhada encontra-se no anexo C (p. 69).

3.5.1.4. Estudo do Meio

Os dados recolhidos indicavam facilidades dos alunos na pesquisa de informação e interesse e motivação pelos temas abordados. Alguns alunos, revelavam, no entanto, dificuldades no tratamento dos dados recolhidos e na sua apresentação.

Relativamente aos conteúdos a abordar no 3º período não foi possível recolher dados diagnósticos, uma vez que todo o projeto seria desenvolvido no decorrer do 3º período letivo.

3.5.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Não foi possível recolher dados nas áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras dado que estas são lecionadas por professores coadjuvantes e em inglês, por se tratar de um colégio bilingue.

3.6. A relação entre o contexto escolar e o contexto familiar

O Encarregado de Educação (EE) é em todos os casos um dos pais dos alunos, sendo a sua participação na vida escolar “bastante positiva e frequente” (PCT, p. 10). Comprovando-o, verificou-se que, para findar o projeto subordinado ao tema *Lisboa*, desenvolvido ao longo de todo o 2.º período, se realizou uma apresentação formal aos pais, à qual todos compareceram comprovando o seu envolvimento no percurso educativo.

A orientadora cooperante divulga ainda, em formato digital, as atividades e aprendizagens realizadas pela turma, durante a semana, para os pais poderem consultar. Esta, reúne duas vezes por ano com os pais individualmente e dispõe de um horário de atendimento que pode ser solicitado por ambas as partes.

Ainda no que respeita à relação entre o contexto escolar e o familiar, destaca-se a participação dos pais no apoio ao desenvolvimento dos TPC dos filhos. Estes são prescritos semanalmente, como foi descrito anteriormente mas, conforme o anexo N (p. 91), a folha de planificação dos TPC tem um local para a participação dos pais na avaliação que, por norma, utilizam para avaliar o desempenho dos seus filhos relativamente à realização dos trabalhos de cada semana. Neste documento, aluno, pais e professor participam na avaliação e conseqüentemente na regulação do processo de aprendizagem do aluno, o que se revela muito pertinente para, por vezes, perceber quais as maiores dificuldades na sua realização e se necessitou de apoio e, bastante importante também, como se organizou para cumprir o pretendido. Este aspeto, até então nunca experienciado com este tipo de abordagem, despertou um interesse elevado e foi um dos pontos de partida para o tema de investigação constante neste relatório.

4. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS GERAIS DE INTERVENÇÃO

4.1. Síntese das potencialidades e fragilidades da turma

De modo a realizar uma intervenção fundamentada, contextualizada e promotora de aprendizagens significativas é fundamental que se conheçam as características dos alunos e o seu contexto. A ação pedagógica deve ser assim ajustada à população-alvo.

A análise dos dados anteriormente apresentados permitiu identificar e selecionar as principais fragilidades e potencialidades da turma.

No que respeita às competências sociais identificou-se como fragilidade principal a cooperação entre pares e como principais potencialidades o cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula e a participação e interesse pelas atividades.

Na Língua Portuguesa as principais fragilidades revelaram-se ao nível da planificação da escrita e da correção ortográfica e as potencialidades ao nível da leitura e da compreensão e expressão oral.

Na Matemática as principais fragilidades prendem-se com a resolução do algoritmo da multiplicação e na representação de números na base de 10 e as potencialidades na resolução de problemas.

Por fim, no Estudo do Meio, as principais fragilidades centram-se no tratamento de informações recolhidas nas pesquisas e sua apresentação e as potencialidades no interesse pelo desenvolvimento de projetos.

No anexo O (p. 92) encontra-se um quadro completo das potencialidades e fragilidades da turma para cada uma das áreas disciplinares e competências sociais.

4.2. Questões decorrentes da síntese de potencialidades e fragilidades identificadas

Definidas as potencialidades e fragilidades da turma, é importante então levantar questões que permitam a definição dos objetivos gerais de intervenção.

No sentido de problematizar o contexto de intervenção, atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas no quadro apresentado anteriormente, formularam-se as seguintes questões:

- Como estimular a cooperação entre os alunos, fomentando a *entreaajuda*?
- Como melhorar o nível de escrita dos alunos fomentando a criação de um plano de escrita e estimulando uma maior e melhor compreensão das regras de ortografia?
- Como consolidar os conteúdos gramaticais relacionados com as subclasses de palavras, a flexão dos adjetivos em grau e a conjugação de verbos regulares?
- Como consolidar a utilização do algoritmo da multiplicação?
- Como consolidar a leitura de números por ordens e por classes?

Estas questões justificam a escolha dos objetivos gerais do PI.

4.3. Identificação dos Objetivos Gerais de Intervenção

Com base nas questões problema levantadas anteriormente definiram-se como objetivos gerais do PI:

- Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a *entreaajuda*.
- Compreender os diferentes subprocessos de escrita.
- Melhorar a competências ortográfica.
- Desenvolver capacidades de resolução de problemas.
- Desenvolver competências de leitura e representação de números.

Definidos os objetivos, traça-se o início do caminho que se pretende seguir durante a intervenção educativa.

4.4. Fundamentação dos Objetivos Gerais de Intervenção

Neste subcapítulo explicitam-se e justificam-se a pertinência dos objetivos definidos, de modo a enquadrar teoricamente a prática pedagógica.

Sendo o primeiro objetivo geral *“Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreaajuda”* e de acordo com o regulamentado na Organização Curricular e Programas (2004), o professor deve *“incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreaajuda e cooperação”* (p. 14). Deste modo, em concordância com o anteriormente referido, é objetivo promover nos alunos o desenvolvimento destas duas competências, uma vez que foram apontadas como fragilidades da turma.

Na perspectiva de Lopes & Silva (s.d.), há vários papéis que os alunos podem desempenhar dentro do seu grupo numa aprendizagem cooperativa. A partir desta distribuição de papéis, o professor cria condições para que os alunos se tornem gradualmente autónomos. Desta forma, aliando a autonomia à cooperação, cada aluno sabe o papel que desempenha dentro do grupo, percebendo o que é esperado e como contribuir para o funcionamento do mesmo, o que permite diminuir as atitudes de passividade. O professor deve assim criar situações que possibilitem aos alunos gerir, de forma gradual, o seu trabalho, conduzindo-os à aquisição progressiva da autonomia, criando condições para que os alunos regulem o seu trabalho, gerindo as suas aprendizagens.

O segundo objetivo geral definido “*Compreender os diferentes subprocessos de escrita*” relaciona-se com a importância da aprendizagem da escrita. A aprendizagem formal da língua escrita é uma das competências essenciais a adquirir pelos alunos, iniciando-se em contexto escolar e prolongando-se para o resto da vida, tendo repercussões na sua vida social e profissional. Segundo Vigotsky (1998), citado por Santana (2007), a apropriação da linguagem escrita traduz-se por “um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p. 62).

Diversos autores contemporâneos tais como Alves Martins e Niza (1998) e Cassany (2011) defendem que o processo de escrita compreende três etapas fundamentais relacionadas com i) a ativação de conhecimentos sobre o tema, seleção e organização dos mesmos; ii) redação do texto e iii) avaliação do que foi escrito. Por outras palavras, podem destacar-se como etapas fundamentais da escrita a planificação, a textualização e a revisão. A planificação pode então definir-se como “uma representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto.” (Pereira e Azevedo, s.d., p.9). A textualização traduz-se pela redação efetiva do texto, na qual o aluno procura combinar expressões linguísticas de modo a obter um texto coeso e coerente. Por fim, a revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.19). É importante que se entendam estes três subprocessos da escrita como intimamente ligados entre si.

O objetivo geral “**Melhorar a competência ortográfica**” relaciona-se intimamente com o anterior, na medida em que ambos se relacionam com o longo e gradual processo da aprendizagem da escrita. Deste modo, procurar-se-á articular a competência ortográfica dos alunos com o subprocesso da revisão. Segundo Alves Martins e

Niza (1998) “Após a escrita de um texto é necessário relê-lo para o avaliar e corrigir.” (p. 222). No entanto, este processo só fará sentido para os alunos se lhes for atribuída uma função social, ou seja, se forem posteriormente lidos por outros e para outros.

O papel do professor é determinante na medida em que deve orientar de forma clara o aluno, evitando comentários genéricos como “Atenção aos erros!” e privilegiando comentários concretos como “Faz um parágrafo no final da segunda frase” Cas-sany (s.d.) citado por Alves Martins e Niza, 1998, p. 223). Deve ainda, em contexto de sala de aula, criar situações para que os alunos se autocorrijam através da consulta de “dicionários, listas de palavras afixadas na sala e lhes dê informações sobre o tipo de erros cometidos.” (Alves Martins e Niza, 1998, p. 223).

O objetivo geral, referente à área disciplinar da Matemática, “*Desenvolver capacidades de resolução de problemas*” relaciona-se sobretudo com a importância da resolução de problemas que envolvam a multiplicação e, conseqüentemente, a utilização do respetivo algoritmo de forma correta, dado ter sido uma das fragilidades apresentadas pela turma. Desta forma procura-se associar a utilização do algoritmo da multiplicação à experiência significativa da resolução de problemas. No entanto, procurar-se-á também associar a resolução de problemas às restantes operações matemáticas.

Inicialmente, torna-se fundamental explicitar o conceito de problema. De acordo com Ponte & Serrazina (2000), uma determinada tarefa só se identifica como um problema se o aluno não tiver possibilidade de a resolver num só passo. Se tal for possível, trata-se de um exercício e não de um problema. Com esta definição, entende-se portanto que uma dada questão pode ser um exercício para um aluno e um problema para outro, de acordo com os seus conhecimentos prévios. De acordo com Pólya (1975) citado por Ponte & Serrazina (2000), a resolução de problemas, não exclusivamente matemáticos, implica vários passos: i) “compreensão do problema; ii) elaboração de um plano ou estratégias de resolução; iii) execução do plano e iv) verificação crítica dos resultados” (p. 1). De acordo com os autores, é frequente os alunos esquecerem o último passo da resolução de um problema. É fundamental o professor incentivar os seus alunos a refletirem sobre a resolução do mesmo, como forma de verificação das opções que tomaram, realizando uma revisão do processo.

Segundo um relatório da Associação Portuguesa de Matemática (2014), as Metas de Aprendizagem em vigor preconizam uma resolução de problemas rotineira e como forma de aplicação de conhecimentos estudados ao longo de um período tem-

poral, ao passo que o anterior programa defendia a realização de tarefas de resolução de problemas de forma não rotineira. As conclusões do relatório defendem que, a longo prazo, é mais benéfico para o aluno a realização de tarefas de cálculo de forma não rotineira, apesar da evidente complexidade que a resolução de problemas impõe.

No que diz respeito à utilização e compreensão do algoritmo, Englert e Sinicrope (1997) ressaltam a dificuldade identificada na transição da multiplicação por um algarismo para a multiplicação por dois algarismos. Os autores identificam a dificuldade dos alunos em utilizarem algoritmos com significado, o que os limita na sua realização correta. Para ultrapassar essas dificuldades, os autores sugerem a utilização de materiais manipuláveis e ainda a sua associação à representação retangular da área, como forma de preparação para a realização do algoritmo de forma automática.

Por fim, relativamente ao objetivo geral “*Desenvolver competências de leitura e representação de números*”, destaca-se a importância de uma correta noção do sentido de número para os alunos conseguirem realizar a sua correta leitura e representação, principalmente por ordens e por classes. Este conteúdo surge nas Metas de Aprendizagem para o 3º ano, no domínio de Números e Operações, de forma inequívoca: “Leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até 1 milhão”. Na sua prática pedagógica e para desenvolvimento da noção de sentido do número, Guerreiro (2012) identificou a comunicação matemática, nas suas várias vertentes, como uma estratégia fundamental e potenciadora.

Já Brocardo (2011) identifica três formas de cálculo distintas: i) cálculo mental; ii) cálculo por estimação e iii) cálculo algorítmico. Centrando-se apenas no cálculo mental, a autora defende que para a sua correta realização o aluno tem de trabalhar com os números e não com os dígitos, sendo para tal fundamental uma correta leitura dos números. Ainda de acordo com a autora “No desenvolvimento do cálculo mental é importante promover um conhecimento sólido sobre o modo de usar procedimentos tais como os lineares, de decomposição ou de dedução” (p. 5). De acordo com Ralston (1999) o cálculo mental assume um papel fundamental na compreensão do sentido de número, fundamental para uma correta leitura dos mesmos. De acordo com o autor, a matemática resolvida através do algoritmo pode ser limitadora da compreensão do sentido do número, dado que esta pode potenciar a resolução mecânica de situações matemáticas, descurando a compreensão do sentido numérico da mesma.

Partindo dos objetivos gerais e da sua justificação, definir-se-á toda a ação do professor no desenrolar do processo de intervenção pedagógica.

5. FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO E DO TEMA OBJETO DE ESTUDO

5.1. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

Os princípios que nortearam a prática de ensino supervisionada têm por base as orientações apresentadas no Programa de 1.º Ciclo, nas Metas Curriculares, assim como as linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna e do modelo “Ensinar é Investigar”, de modo a não romper com o modelo pedagógico seguido pela orientadora cooperante.

Deste modo, pretendeu-se conduzir os alunos, em todas as áreas disciplinares a lecionar, a aprendizagens ativas e significativas, diversificadas e integradas e socializadoras.

Numa perspetiva sócio construtivista, o conhecimento é construído a partir das interações estabelecidas em diferentes contextos, sendo que estas devem ser estruturadas, organizadas e organizadoras. Nesta linha, as aprendizagens devem ser ativas, proporcionando aos alunos a vivência de “situações estimulantes de trabalho escolar” (Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo, p.23) e significativas, na medida em que as aprendizagens se constroem significativamente quando partem dos conhecimentos prévios e das experiências vivenciadas pelos alunos. A aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais permitir melhorar a relação com o mundo. Estas aprendizagens pressupõem assim, heterogeneidade e diversidade dentro do grupo. Segundo Gilly (1995) citado por Santana (2003), a situação de interação é determinada pelo “contexto sócio-institucional, estatutos e papéis dos participantes, objetivos da tarefa, meios de resolução” (p. 34). No anexo P (p. 93) apresenta-se uma planificação em que surge o momento de Assembleia de Turma, onde a temática apresentada foi indubitavelmente abordada.

De modo a diversificar as aprendizagens é necessário variar as modalidades de trabalho escolar, variando “os materiais, as técnicas e os processos de desenvolvimento de um conteúdo” (Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo, p. 24). Deste modo o professor deve diversificar a sua ação pedagógica, atendendo às diferentes realidades presentes no contexto da turma, valorizando as experiências e os saberes anteriormente adquiridos. A heterogeneidade existe devendo o professor estar consciente desta realidade, encarando o ensino diferenciado como “um conjunto de

estratégias que permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem da sua sala de aula de uma forma mais eficiente” (Rol-dão, s.d., p. 24).

Deste modo, as aprendizagens devem ser socializadoras, na medida em que se promovam não só as trocas culturais e a partilha de informação, mas também a criação de hábitos de entreajuda. Desta forma e, numa perspetiva interacionista, o conhecimento constrói-se a partir das interações que se estabelecem, remetendo assim para o conceito de cooperação. Atentando no anexo Q (p. 99), apresenta-se uma planificação de um dia em que os alunos vivenciaram momentos de partilha e cooperação com os colegas.

Cooperar pressupõe assim trabalhar em conjunto, numa perspetiva de relação simétrica entre os intervenientes, ou seja, todos intervêm, de igual modo (Niza, 2010a). Para fomentar esta ideia, realizaram-se algumas atividades de jogos em que o objetivo era comum a toda a turma, conforme se pode verificar na planificação apresentada no anexo R (p. 104), relativa ao último dia de intervenção.

O MEM “defende uma pedagogia sociocêntrica e cooperativa”, que parta da expressão livre individual para a comunicação sociabilizada que desenvolva a “ideia de processo (reciprocidade, circulação, regulação) e que dê sentido social à informação” (Pessoa, s.d., p. 4). Esta afirmação fundamenta ainda melhor a utilização deste modelo pedagógico para melhor dar ênfase à perspetiva sócio construtivista, já referida, que se pretende desenvolver com este projeto. De acordo com Leite (2003) este modelo reconhece a escola e a educação como uma prática social, em que os alunos têm um papel central em todo o processo educativo.

Recuperando Arends (1995), para a organização da sala é fundamental avaliar o tipo de prática que se vai implementar, de forma a adequar a organização do espaço às características dos alunos, do professor e da dinâmica a desenvolver. A organização da sala em grupos de trabalho de 3 ou 4 alunos potencia o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de atividades em grupo, conforme se pretende e justifica na pedagogia utilizada. Nos momentos de discussão em grande grupo, para não haver alunos de costas, estes deslocam as cadeiras de forma a ficar de frente para os colegas. Esta ideia é também apresentada pelo autor como importante para a participação de todos. (Arends, 1995) Tendo por base esta perspetiva e as ideias anteriores relacionadas com a cooperação, propôs-se reorganizar a sala de aula, de acordo com o mapa apresentado no anexo S (p. 108).

Para partilha deste conhecimento e como ferramenta fundamental da situação social, Niza (2010b) afirma que “A ideia da comunicação como um dispositivo cultural muito potente para a formação e desenvolvimento humano é um dos pilares mobilizadores da pedagogia do MEM” (p. 3). Deste modo, não se pretende que o professor fale e os alunos escutem para posteriormente repetirem, mas que os alunos tenham um tempo de exposição oral francamente superior, cabendo ao professor a tarefa de facilitador e moderador da discussão, mediando-a e criando situações para posterior reflexão.

Por fim, como mencionado anteriormente, procurar-se-á também seguir as linhas orientadoras do modelo “Ensinar é Investigar” que traduz “princípios orientadores de um projeto educativo (...) concretizados num conjunto de actividades (...) com efetivação em escolas portuguesas.” (Leitão et al., 1997, p.16). Em cada período letivo, é explorado um tema previamente definido pelo modelo. Deste modo, no período de intervenção, explorou-se o tema “O Espaço Português”, que contempla conteúdos transversais ao 3º e 4º ano de escolaridade. Em anexo T (p. 109), apresenta-se uma das planificações de Estudo do Meio onde o modelo pedagógico do “Ensinar é Investigar” foi seguido. Apesar de esta metodologia ser bastante diretiva, as atividades e materiais foram sendo adaptados à realidade e necessidade dos alunos, aproximando-a do modelo pedagógico do MEM. Para marcar os conteúdos abordados realizou-se, no final, uma maquete agregadora dos conteúdos, como forma de sistematização destes.

Respeitando os tempos letivos definidos na agenda semanal da orientadora cooperante, ao abrigo do Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, manter-se-á a distribuição de oito horas semanais destinadas à área disciplinar de Língua Portuguesa, sete horas destinadas à área de Matemática e cinco horas destinadas ao Estudo do Meio. As restantes cinco horas semanais são destinadas à área disciplinar de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (*Arts and Drama, Music, Information Technologies e Physical Education*), as quais não foram da responsabilidade do estagiário, dado que no contexto de estágio são lecionadas em língua Inglesa.

Pretende-se ainda dar continuidade às rotinas instituídas pela orientadora cooperante. Desta forma seguiremos uma agenda semelhante à já utilizada, apresentando no anexo U (p. 115) a agenda utilizada na semana 3ª de intervenção.

Dado ser importante, e objetivo da intervenção, manter as rotinas instituídas pela orientadora cooperante, mantiveram-se os materiais nelas utilizados como a folha

de presenças, o PIT, a Agenda Semanal e a grelha de registo dos ficheiros realizados, procurando, nesta última, melhorar a sua forma de utilização por parte dos alunos.

Com o propósito de todos os participantes serem intervenientes na regulação do trabalho escolar, assim como no processo avaliativo, pretende-se utilizar instrumentos diversos, baseados num sistema de regulação democrático. Na tabela n.º 1 apresentam-se os instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação utilizados durante o período de intervenção, que podem ser observados no anexo J (p. 86).

Tabela 1

Instrumentos de pilotagem, regulação e avaliação do trabalho

Instrumentos de pilotagem	Instrumentos de regulação	Instrumentos de avaliação
Mapa de presenças	Diário de Turma	Listas de verificação dos conteúdos adquiridos
Agenda semanal	Atas da Assembleia de Turma	Ficheiros
Mapa semanal das tarefas a realizar	Plano Individual de Trabalho	Plano Individual de Trabalho
		Plano de avaliação dos trabalhos de casa

Durante o período de intervenção, propuseram-se um conjunto de atividades diversificado, mobilizando estratégias de diferenciação pedagógica.

Para o sucesso da diferenciação pedagógica, a cooperação é um fator essencial. Aquando da realização de tarefas cooperativas, é fundamental o professor utilizar estratégias eficazes de agrupamento dos alunos, promovendo a aprendizagem recíproca quando confrontados com tarefas que impliquem o confronto de ideias e a partilha de opiniões. A formação de grupos pode atender a vários critérios, desde os interesses comuns aos níveis de capacidade e disponibilidade para trabalho em grupo. São implicadas no desenvolvimento desta competência atitudes de solidariedade, reciprocidade, tolerância, entre outras.

A utilização de uma pedagogia diferenciada visa responder à heterogeneidade existente, atendendo às necessidades específicas dos alunos. A prática de um ensino diferenciado implica, entre outros, a identificação da diversidade de alunos presentes na sala de aula, reconhecendo as necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo que os alunos não necessitam todos de fazer as mesmas tarefas, mas sem nunca esquecer o currículo e os objetivos gerais definidos para o grupo de alunos (Roldão, s.d.). Deste modo, é responsabilidade do professor “aumentar a variedade

das técnicas de ensino, de aprendizagem e avaliação, de modo a ensinar com sucesso um maior número de alunos e a responder às suas preferências, estilos, interesses e pontos fortes.” (Roldão, s.d., p. 25).

A natureza das tarefas também é fundamental para o sucesso do ensino diferenciado. As atividades propostas devem ser estimulantes para todos os alunos, fazendo-os sentir que o trabalho realizado é relevante e interessante. As tarefas propostas devem ser baseadas não só nas necessidades dos alunos, mas também nos documentos orientadores vigentes.

Em articulação com o exposto anteriormente, o professor deve ainda variar as estratégias de ensino. O TEA, estratégia importante e bastante eficaz, será uma rotina a manter. O PIT permite, entre outros, saber em que ponto da aprendizagem está cada aluno permitindo regular a intervenção do docente e a realização de uma avaliação contínua, reguladora da aprendizagem. Deste modo, na realização do PIT deve ser dada a oportunidade aos alunos de participarem na escolha das atividades a realizar, procurando remetê-la para as suas maiores dificuldades, envolvendo-os no seu percurso de aprendizagem. Atente-se na planificação em anexo P (p. 93) em que um dos momentos semanais de TEA aconteceu.

A promoção de tempos de TEA permite aos alunos realizarem as aprendizagens e cumprirem as tarefas ao seu ritmo. De acordo com Arends (1995), existem diferentes tipos de tempo na realização de qualquer tarefa. De acordo com o modelo de Carroll apresentado pelo autor, a aprendizagem dos alunos é feita de acordo com cinco fatores: i) quantidade de tempo de que o aluno necessita para aprender um conteúdo; ii) capacidade de compreensão da instrução; iii) quantidade de tempo que o aluno dispõe para se manter na tarefa; iv) qualidade da instrução e v) oportunidade temporal para a aprendizagem. Enquanto que os três primeiros são dependentes do aluno, os dois últimos não o são. Verifica-se que, desde logo, há diversos tipos de tempo associados à aprendizagem. Pode-se hierarquizá-lo, por ordem decrescente de duração, como o tempo planeado, o tempo atribuído, o tempo ocupado, o tempo de aprendizagem escolar e, por fim, o tempo necessário. (Arends, 1995) A realização de momentos de TEA permite que estes diferentes tempos se organizem de forma individualizada de acordo com as necessidades de cada aluno. No TEA do final do dia, os alunos eram incentivados a voltar a estudar os conteúdos, de forma a aumentar o tempo que “dependiam” com os mesmos.

Relacionado com a ideia anterior, Bruner, referenciado por Sprinthall (1993), apresenta a sua teoria de instrução baseada em quatro princípios fundamentais: i) motivação, ii) estrutura, iii) sequência e iv) reforço. Apesar de os quatro terem estado presentes na implementação do projeto de intervenção exemplifica-se o primeiro, tendo por base o exemplo de uma planificação (anexo V, p. 116) em que os alunos, no momento de escrita, realizavam uma tarefa que servia de introdução para o trabalho específico de um tipo de texto, neste caso, a carta. Sendo trabalhado um texto elaborado pelos próprios, o princípio da motivação intrínseca para a aprendizagem era exponencialmente acrescido.

Focando um aspeto relacionado com a área disciplinar de Matemática, não é esperado que alunos do 3º ano consigam, sem ter prática da tarefa, visualizar espacialmente uma proposta de planificação e perceber se é possível de construir um determinado sólido geométrico. Para tal, e tendo em conta essa premissa, os materiais são um suporte fundamental. O próprio programa de Matemática marca esta importância dado que descreve que “Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (p. 9). Também Gordo (1993) defende a ideia da importância da capacidade de visualização espacial na aprendizagem na matemática, principalmente no que diz respeito ao domínio da Geometria. Reforçando ainda esta ideia, o Ministério da Educação publicou numa brochura de apoio ao programa que os materiais manipuláveis (como o geoplano, o tangram, formas poligonais, polydrons ou cubos encaixáveis) podem ter um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas de geometria, para além dos materiais próprios deste tema (como régua, esquadro, compasso, transferidor). Mas os materiais só por si não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo. (Ministério da Educação, 2011, p. 20) Como se pode verificar no anexo W (p. 127), em atividades de planificação de sólidos este aspeto foi tido em conta.

Por último, reforçando a importância da interdisciplinaridade e apesar de não ser possível desenvolver os momentos específicos de Expressão Plástica, desenvolveu-se uma articulação desta com a Língua Portuguesa, conforme a planificação apresentada em anexo X (p. 128) e o Estudo do Meio (anexo Y, p. 133), preparando um envelope através de dobragens e uma maquete, respetivamente.

5.2. Estratégias Globais de Intervenção e articulação com as áreas disciplinares

De forma a proporcionar-se aos alunos a aquisição e consolidação de conhecimentos, bem como o desenvolver de competências essenciais pretendeu-se, em articulação com objetivos gerais anteriormente definidos, privilegiar as estratégias apresentadas na tabela 2.

Tabela 2

Relação entre os objetivos gerais do Plano de Intervenção e as estratégias globais de intervenção

Objetivos gerais do Plano de Intervenção	Estratégias globais de Intervenção
Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a entreajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de momentos de trabalho, em pequeno e em grande grupo. - Continuação da rotina “Tempo de Estudo Autónomo”. - Confronto e partilha de opiniões. - Continuação da rotina “Apresentação de Produções”. - Promoção e valorização de atitudes positivas de relação com o outro e entreajuda. - Estímulo de situações promotoras de participação democrática. - Continuação da rotina “Assembleia de Turma”. - Preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação. - Realização de um passeio que envolva jogos que fomentem a cooperação.
Compreender os diferentes subprocessos de escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das rotinas “Trabalho de texto” e “Momento de escrita”. - Ensino explícito da planificação de diferentes géneros textuais. - Sistematização dos vários subprocessos da escrita, promovendo a reflexão sobre os mesmos. - Integração das situações de escrita em contextos significativos. - Criação de circuitos pedagógicos de divulgação dos textos produzidos pelos alunos.
Melhorar as competências ortográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da rotina “Ditado”. - Inclusão de exercícios de ortografia nos momentos da “Rotina diária”. - Discussão em grande grupo de regras de ortografia. - Observação de pequenos <i>corpora</i> que possibilitem a descoberta de regularidades e a explicitação de regras. - Organização de um registo estruturado de regras para consulta.
Desenvolver capacidades de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização das atividades propostas de modo a atribuir-lhes significado. - Utilização de representações concretas e de materiais manipuláveis. - Criação de momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, em grande grupo. - Recurso a estratégias de relação entre o algoritmo e a estrutura retangular da área, em situações problemáticas relacionadas com a multiplicação.

Desenvolver competências de leitura e representação de números	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de materiais manipuláveis. - Resolução de tarefas relacionadas com a leitura e representação de números de forma regular nas rotinas diárias. - Resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a representação de números.
--	---

Como forma de operacionalizar os conteúdos a abordar e em estreita articulação com os objetivos gerais do Plano de Intervenção, definiram-se estratégias globais para cada área disciplinar, a partir das definidas na tabela 2. Estas apresentam-se detalhadamente no anexo Z (p. 139), com a sua descrição e relação com os objetivos gerais.

5.3. Fundamentação do tema em estudo

Neste subcapítulo far-se-á um enquadramento teórico do tema em aprofundamento. Durante a revisão de literatura foi possível identificar alguns estudos desenvolvidos sobre os TPC no contexto português, mas não de forma a comparar os diferentes métodos de organização e desenvolvimento dos TPC, nos diferentes ciclos e contextos. Certo é que os TPC são um assunto na ordem do dia, dado serem uma prática assumida pedagogicamente como comum na escola (Simões, 2006). Com efeito, é frequente assistir-se a discussões relacionadas com os TPC, principalmente entre pais, com diferentes perspetivas e, até mesmo, entre os alunos que muitas vezes os consideram uma maçada e um constrangimento, que lhes retira tempo livre para o desenvolvimento de atividades da sua livre escolha, sem lhes reconhecerem qualquer vantagem.

5.3.1. Definição do conceito de TPC

As pesquisas de Araújo (2009) recolheram descrições de crianças, que brincam com a sigla TPC e definem-na como: “Trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear...” (p.30).

A expressão TPC engloba, só por si, dois conceitos com um enorme valor. São eles trabalho e casa. Significa, o conceito de TPC, que o trabalho se prolonga para casa. Desta forma, a responsabilidade do trabalho das crianças deixa de estar circunscrita ao contexto escolar (Araújo, 2009).

Com base numa pesquisa sobre a definição teórica de TPC, para Silva (2009) citando Cooper (2001), o TPC é um conjunto de “tarefas prescritas aos alunos pelos

professores da escola que é suposto serem realizadas fora do horário escolar” (p. 8). De acordo com Cooper (2001) citado por Silva (2009), o TPC caracteriza-se por ser um momento composto por três etapas: i) a prescrição do trabalho; ii) a sua realização e iii) a correção e feedback sobre a sua realização. Apesar da definição adotada, a autora refere aspetos, citando de novo Cooper (2001), que não devem ser considerados TPC, como por exemplo, as atividades extracurriculares, os estudos feitos em cursos via plataforma tecnológica e o estudo acompanhado na escola. Pires (2012) define de forma concreta os TPC, referenciando Pedro et al. (2002), identificando-os como “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (p.2). Silva (2009) acrescenta às definições anteriores o facto de o TPC “providenciar oportunidades adicionais de aprendizagem fora da escola” (p. 9).

A partir desta constatação, e tendo em conta a realidade nacional, pode levantar-se a questão de saber se o tempo que os alunos têm na escola para estudo acompanhado e que é frequentemente aproveitado para os alunos realizarem os TPC, pode efetivamente ser considerado dessa forma. O mesmo se pode considerar para as explicações particulares, mais frequentes nos alunos de ciclos mais avançados. (Silva, 2009)

Assim, verifica-se que apesar de não existir uma concordância relativa à definição de TPC, podem levantar-se diversas questões acerca da mesma.

5.3.2. Finalidades dos TPC

Uma das principais finalidades dos TPC é o desenvolvimento de capacidade de autonomia, responsabilidade e organização do tempo dos alunos (Cooper, Lindsay & Nye, 2000, Meirieu, 1998, citados por Simões, 2006; Ginott (1993) citado por Pires (2012). Os TPC, de acordo com Meirieu (1998) citado por Pires (2012), devem ser estimulantes para os alunos levando-os a empenhar-se.

De acordo com Silva (2009) referenciando diversos autores, existe a crença de que os TPC contribuem significativamente para o aproveitamento dos alunos, quer em termos de resultados, quer como auto regulatórios das aprendizagens dos alunos. Surgem, no entanto, diversos estudos referenciados pela autora que demonstram que os possíveis ganhos inerentes do TPC não são exclusivos da sua realização, mas de-

pendentes de uma série de fatores como o tempo, a carga ou a frequência da sua realização, entre outros.

Ao invés, Antunes (2012) refere que vários estudos demonstram que, nos primeiros anos de escolaridade, os TPC têm pouco impacto no aproveitamento escolar, enquanto que, nos anos mais avançados, os TPC revelam uma relação importante com o sucesso escolar. Cooper (2008) corrobora estes dados comprovando que existe uma relação positiva entre a realização dos TPC e os resultados dos alunos sendo, porém, menos relevantes nos primeiros anos.

Para Pires (2012) a perspetiva em relação aos TPC não é unânime. Há os que são contra a sua realização por ser um peso para as famílias e retirar o tempo livre que os alunos têm e, por outro lado, há os que são a favor argumentando que estes podem ser importantes recursos formativos. Também Henriques (2006) afirma que não há consenso sobre o valor pedagógico dos TPC. De acordo com a autora há várias perspetivas sobre os TPC. Naquelas em que os TPC são encarados como uma forma de os alunos aumentarem os seus conhecimentos e competências, estes devem, por serem o principal beneficiado, ser também o principal executor. A autora afirma que, por vezes, os alunos passam de principais beneficiários para as principais “vítimas”. É a partir desse momento que Corno (1996) citado por Simões (2006) identifica um dos possíveis aspetos negativos dos TPC. Os professores, quando confrontados com a falta do aluno na realização do TPC, tomam, normalmente, uma atitude de penalização do aluno, levando-o a fazê-los cumulativamente com os que foram de novo prescritos. O aluno entra assim num ciclo de incumprimento do qual se torna difícil sair, sendo este conflito transversal ao contexto escolar e familiar. A partir deste momento, os TPC poderão começar a ter um efeito perverso, fugindo dos princípios de autonomia e responsabilidade, não promovendo a aprendizagem.

Os TPC, de acordo com Henriques (2006), sacrificam o desenvolvimento de competências e potenciam a assimilação de conhecimentos, dado que versam, frequentemente, sobre os conteúdos que foram estudados durante a aula. Marujo, Neto e Preloiro (2002) citados por Henriques (2006), Araújo (2009) citados por Pires (2012) e Rochetta (1992) citado por Simões (2006) corroboram esta ideia ao defender como objetivo dos TPC o levar os alunos a praticar os conteúdos estudados de forma a reforçá-los, permitindo ao professor avaliar o quão bem foram entendidos. Segundo Roldão (1999) citado por Henriques (2006), os professores, pressionados pela quantidade de conteúdos que necessitam de transmitir aos alunos, acabam por sacrificar o tempo

de desenvolvimento de competências pela sua assimilação, dado que o tempo de TPC é momento de assimilação. Perrenoud (1995) referenciado pela mesma autora, afirma ainda que os alunos despendem tanto tempo em assimilação de conhecimentos que não têm oportunidade de compreender a sua real utilidade. Assim, os conteúdos acabam por apenas servir os alunos que tiverem tempo de os contextualizar. Henriques (2006) apresenta ainda esta prática como uma forma de controlo do desenvolvimento de trabalho entre os diversos atores educativos.

Para Araújo (2009), os TPC são aceites pelos alunos de forma inquestionável, frequentemente para não terem problemas com os professores e não compreendendo o porquê da sua realização, dado que este é frequentemente uma repetição das atividades realizadas na escola, não acrescentando conhecimento ao aluno. Da mesma forma que os adultos, depois de um dia de trabalho, necessitam do seu tempo de descanso, a autora defende que os alunos, depois do seu dia de escola, também deveriam ter direito ao seu momento de repouso. A autora afirma, inclusive, que os alunos “não se questionam e aceitam as regras de um jogo que não foi com elas negociado, pois não o aceitarem pode condicionar as suas vidas e, portanto, o seu sucesso” (Araújo, 2009, p. 2).

Os TPC, porém, não pode ser encarado como uma forma de prolongar o tempo de aula, procurando colmatar a dificuldade em abordar todos os conteúdos e fazer todo o trabalho inerente ao mesmo durante o momento de aula (Arends, 1995).

Certo é, portanto, que é possível encontrar justificações fundamentadas para a prescrição dos TPC mas é fundamental não esquecer que “para que os TPC tenham sucesso é necessário que os alunos se sintam motivados, motivação essa, que depende em muito, do tipo de trabalho, da necessidade, da utilidade e do sucesso da sua realização” (Simões, 2006, p. 86).

5.3.3. O envolvimento das famílias na realização do TPC

Nas pesquisas realizadas, percebeu-se que a prática dos TPC não é consensual e que este é um tema que envolve não só a escola mas igualmente as famílias. Ficou também patente, indubitavelmente, a ausência de consenso em torno do envolvimento ou não das famílias no apoio direto aos alunos aquando da realização dos TPC.

Já lá vão uns bons anos que, ao sair da escola para casa, íamos fazer mais do mesmo. Ou seja, continuar a escola em casa. A escola invadia o espaço familiar diariamente, aos fins-de-semana, feriados e férias através dos Trabalhos para Casa. Era preciso fazê-los para ter paz. Não é estranho que o (des)entendimento entre escola e família sobre esta questão tenha deixado marcas indeléveis que perduram. Para o bem ou para o mal eles eram uma ligação entre as duas instituições (Henriques, 2006, p. 221).

Segundo Pires (2012), em alguns países europeus há legislação que regula a TPC que os professores podem prescrever mas, em Portugal e apesar das várias tentativas, ainda não existe regulamentação.

Vários autores são de opinião que o envolvimento das famílias no percurso educativo dos alunos é reflexo positivo no sucesso destes (Henriques, 2006, citando Epstein, Montandon, Perrenoud, Meirieu, Davies, Silva, Marques, Diogo e Villas-Boas). Estudos desenvolvidos por Villas-Boas (2000), demonstram que, independentemente do nível socioeconómico dos pais, a sua colaboração na realização dos TPC dos filhos tem efeitos positivos do sucesso escolar dos alunos.

A prescrição de TPC tenta promover o envolvimento das famílias no percurso educativo dos seus filhos. É cada vez mais aceite que existe uma multiplicidade de atores intervenientes no processo educativo, tendo os pais e professores um papel principal na relação escola-família, e os restantes um papel periférico. (Silva, 2001, citado por Henriques, 2006). De acordo com Henriques (2006), os TPC tornaram-se uma rotina educativa e quem não a utiliza desperta a atenção. Os vários atores educativos “conhecem-se” através do TPC, dado que os conteúdos são dados na sala pelo professor e o TPC é o veículo que os transporta para fora da escola. Esta acaba por ser uma forma de acompanhamento e de avaliação entre todos os intervenientes. Este sistema desenvolve relações entre todos, por vezes pacíficas mas outras vezes conflituosas. Henriques (2006) reforça a ideia, defendendo que os TPC não podem ser entendidos como uma relação a dois, exclusivamente, entre professor e aluno. É imprescindível englobar outros intervenientes, tais como os pais podendo, nalguns casos, ser ainda extensível, entre outros, a mães ou ATL. Cooper, Lindsay e Nye (2000), corroboram a ideia anterior, mas alertam que os professores devem ter cuidado ao pedir que os pais sejam elementos ativos na realização dos TPC. Ao fazê-lo, o professor tem de garantir que a família tem os recursos necessários para o cumprimento dessa tarefa.

O autor sugere que nos casos em que os pais não tenham conhecimentos para ajudar os seus filhos, o professor pode implementar um programa de forma a preparar os pais para essa tarefa, de forma coerente e efetiva. Simões (2006) e Villas-Boas (2000) acrescentam que os professores devem informar de forma inequívoca qual o envolvimento que é esperado dos pais na realização dos trabalhos dos seus filhos, mostrando-se disponíveis para apoio se necessário. Esta atitude permite controlar o envolvimento dos pais por estes acreditarem que é esse o suposto, vendo o seu envolvimento como desejado e expectável pelos restantes atores, mesmo que tal não lhes tenha sido dito (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001). Simões (2006) defende que os pais podem apoiar os seus filhos, sem se envolverem na aquisição de novos conteúdos, deixando essa tarefa para o professor. Uma perspetiva oposta à anterior tem Montandon (2001) referenciado por Henriques (2006), defendendo que é fundamental que os pais ajudem os filhos na realização dos TPC, procurando esclarecer dúvidas e chegar onde a escola não chegou.

Porém, Perrenoud (1995) referenciado por Henriques (2006), afirma que não pode ser objetivo dos TPC dar a conhecer aos EE os conteúdos abordados na aula, nem lhes deve ser atribuída qualquer responsabilidade na sua realização. O autor defende que os pais nem devem acompanhar diariamente as tarefas dos seus filhos, devendo a responsabilidade dos TPC ficar restrita aos alunos, e a consequência da sua não realização circunscrita a resolução por parte do professor ou da turma. Desta forma, a autora afirma que estes potenciam a responsabilidade e autonomia dos alunos. Esta ideia é corroborada por Patton (1994) referenciado pela autora, defendendo que o papel dos pais deverá ser apenas o de promover condições de realização dos TPC aos seus filhos, não promovendo a utilização de estratégias diferentes da do professor que poderão provocar situações mais complexas. De acordo com os autores, a escola, para promover esta relação, deverá dotar os pais de informação relacionada com a melhor forma de ajudar os filhos na realização do TPC. Desta forma poderão reduzir-se os efeitos perversos dos TPC no seio familiar.

Certo é que os alunos, perante a ausência do professor no momento de realização dos TPC, são forçados a procurar apoio junto dos EE que, por vezes, também demonstram angústia pelas dificuldades sentidas no apoio aos seus filhos, por sentirem não ter conhecimentos para os ajudar a ter sucesso. Por este motivo, Meirieu (1998) afirma que “é preciso estar atento para não pedir aos alunos que façam o que não lhes foi ensinado a fazer” (p.15).

5.3.4. Aspetos práticos na realização de TPC

Apesar de não haver estudos sobre a frequência com que os professores prescrevem TPC em Portugal, tem-se a opinião, tal como sugerido por Silva (2009) que tal acontecerá praticamente diariamente.

De acordo com o observado na maioria dos contextos do estudo e os estudos de Henriques (2006), verificou-se que os TPC não promovem a diferenciação pedagógica dado que são prescritos de forma massiva e não diferenciada. Vários autores citados por Henriques (2006) defendem que os professores deverão ter em atenção a individualidade do aluno no que respeita: i) à escolha e planificação das tarefas (Meirieu, 1998; Patton, 1994); ii) à quantidade de tarefas a realizar (Patton, 1994; Cooper, 1989) e iii) à compreensão do seu objetivo e utilidade (Meirieu, 1996). De acordo com Rebelo (1999) referenciado pela autora, vários estudos demonstram que estes aspetos são negligenciados, pelo que os alunos se insurgem contra uma prática comum que não é tida como para seu benefício, mas apenas para lhes retirar tempo de brincadeira não tendo, portanto, interesse.

Analisando o tempo despendido para o TPC, Silva (2009) verificou que existe uma diferença entre o tempo que o professor estima ser necessário para a realização do TPC e o tempo que os alunos afirmam necessitar para a sua realização.

Relativamente ao local onde são realizados, Henriques (2006), nos seus estudos, apurou que os TPC têm o nome de casa mas não é aí que, na maioria das vezes, são desenvolvidos.

No que respeita ao tipo de tarefas realizadas, nos estudos analisados, verifica-se que as mais comuns são as cópias, fichas de cálculos, palavras difíceis (Araújo, 2009, referenciado por Pires (2012); Henriques, 2006).

Os TPC que são dados aos alunos devem, porém, ser “trabalhos que eles consigam resolver com sucesso, não como continuação da instrução, mas sim como a continuação da prática e a preparação para a aula seguinte” (Simões, 2006, p. 86). A autora continua defendendo que é fundamental verificar a forma como os alunos realizaram os seus TPC e não apenas se os fizeram, sendo esta uma forma de também os motivar e fazer crer que os professores têm expectativas em relação ao seu trabalho.

De acordo com Pires (2012), a criatividade nos TPC é fundamental. É preponderante que os alunos sejam levados a desenvolver a criatividade nos TPC devendo estes, para isso, ser diversificados, estimulando a imaginação e a criatividade. Corro-

borando esta ideia, Villas-Boas (2000) apresenta resultados mais positivos no sucesso dos alunos quando os TPC incluem atividades que potenciem não só o aspeto lúdico, mas também o elemento de pesquisa e conseqüente descoberta. Nos seus estudos Cooper (1989) citado por Arends (1995) revelou dados que demonstram que os trabalhos mais eficazes são aqueles que incidem na preparação de novos conteúdos quando comparados com aqueles que apenas promovem o trabalho sobre os conteúdos lecionados naquele dia.

5.3.5. Resultados de investigações anteriores

Pires (2012) procurou estudar as opiniões dos alunos e pais acerca dos TPC, num contexto de 1.º ciclo, e obteve que:

- 74% dos alunos diz ter ajuda nos TPC e 23% diz que ninguém os ajuda.
- 99% dos alunos diz que têm tempo para outras atividades depois dos TPC.
- 60% dos pais concorda totalmente que os TPC são um auxílio para a aprendizagem.
- 96% dos pais considera que a quantidade de TPC dos filhos não é elevada.

Outro estudo, realizado por Simões (2006), revelou, entre outras conclusões, que:

- Apenas 10,4% dos alunos acha que os professores prescrevem muitos TPC.
- 51,3% dos alunos pedem ajuda aos pais para fazer os TPC.
- 88,2% dos alunos afirma que os TPC reforçam as aprendizagens.

Apesar de a forma de abordagem e tratamento dos dados ser diferente, alguns destes dados poderão, ou não, ser corroborados pelos do nosso estudo que se apresentarão no capítulo 7.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO

6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, recorreu-se às grelhas de registo da avaliação diárias, nos principais descritores relacionados com os conteúdos planeados para o momento de intervenção. 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.

6.1.1. Competências Sociais

Analisando os resultados apresentados no anexo AA (p. 142), verifica-se que, relativamente ao indicador ouvir os colegas, 47% dos alunos fizeram-no sempre enquanto que 53% o fizeram muitas vezes, 79% esperou sempre a sua vez de falar e 21% fizeram-no muitas vezes, a totalidade dos alunos respeitou sempre o tema que estava a ser discutido, 79% acrescentou sempre informação pertinente e 21% fê-lo muitas vezes, 90% usou sempre os princípios de tratamento adequados e os restantes 10% fizeram-no muitas ou poucas vezes e 69% justificou sempre a sua opinião, 26% fizeram-no muitas vezes e 5% poucas. No que diz respeito às suas apresentações, verificou-se que a maioria dos alunos, durante o período de intervenção, fez duas ou três apresentações de produções aos colegas. Salientar apenas que os alunos que fizeram apenas uma apresentação foram alunos mais recatados e que foram incentivados, por professores e colegas, a fazê-lo.

Em síntese, identificaram-se melhorias nos vários indicadores quando comparados com a avaliação diagnóstica, principalmente em esperar a sua vez de falar.

6.1.2. Língua Portuguesa

Analisando os dados mais relevantes apresentados no anexo AB (p. 143), verifica-se que os alunos melhoraram, nos indicadores descritos em seguida, quando comparados com a avaliação diagnóstica. 68% dos alunos foi capaz de identificar sempre a classe a que pertence uma palavra apresentada numa frase, sendo os restantes 32% capazes de o fazer muitas vezes. Relativamente à subclasse a que pertencem as palavras, verifica-se que 69% dos alunos o fez sempre, 26% muitas vezes

e os restantes 5% o fez poucas vezes. Relativamente à flexão de palavras em grau, principalmente dos adjetivos, verificou-se que 26% foi capaz de o fazer sempre, 32% muitas vezes, 32% poucas vezes e 10% não foi capaz de o fazer, apesar do trabalho desenvolvido com estes últimos nos tempos de TEA.

Os resultados apresentados referem-se apenas a estes três indicadores, dado que os restantes serão analisados na avaliação dos objetivos do PI e estes foram os principais abordados e desenvolvidos durante o período de intervenção.

6.1.3. Matemática

Analisando o dados apresentados no anexo AC (p. 144), pode-se verificar que os resultados demonstram uma melhoria das competências dos alunos ao nível dos indicadores descritos nos parágrafos seguintes. Relativamente à conversão de medidas, do domínio da geometria, verificou-se que a maioria dos alunos consegue converter sempre ou muitas vezes medidas de área, comprimento, massa ou capacidade. Relativamente à identificação de sólidos geométricos, 84% dos alunos foi capaz de o fazer sempre. No que respeita à análise dos sólidos geométricos, verificou-se também que a maioria dos alunos foi sempre capaz de identificar o número de faces, formas das faces, número de arestas ou vértices de sólidos geométricos e também de distinguir sólidos poliedros de não poliedros. Relativamente à planificação de sólidos ou identificação destas, verificou-se que 79% dos alunos foi sempre capaz de a fazer. Ainda no mesmo domínio, 84% foi sempre capaz de desenhar um círculo utilizando o compasso, e os restantes 16% fizeram-no muitas vezes. Relativamente ao cálculo de áreas e perímetros, 95% dos alunos fê-lo sempre, e os restantes 5% muitas vezes.

Do domínio da Organização e Tratamento de Dados, 74% dos alunos foi sempre capaz de identificar a moda de um conjunto de dados, 10% fê-lo muitas vezes e os restantes 16% poucas vezes. A identificação dos extremos de uma amostras revelou-se o conteúdo mais difícil para os alunos, com apenas 26% dos alunos a cumpri-lo sempre ou muitas vezes, 37% a conseguirem-no poucas vezes e a mesma percentagem a nunca conseguir. Quando se identificavam os extremos, 95% dos alunos era sempre capaz de calcular a amplitude da amostra, e os restantes 5% fizeram-no poucas vezes.

6.1.4. Estudo do Meio

Conforme se pode verificar no anexo AD (p. 147), a percentagem de alunos corresponde a não observado é elevada em vários indicadores. No entanto, destaca-se a competência de reconhecer diferenças entre aldeia, vila e cidade que a totalidade dos alunos foi capaz de realizar. Salientar também que no processo de investigação e recolha de dados na visita de estudo, desenvolvendo a competência de investigação importante em Estudo do Meio, 95% dos alunos foi capaz de levantar questões de forma clara, e a mesma percentagem foi capaz de registar as respostas às questões. Apesar da elevada percentagem de alunos sem registo, verifica-se que alguns alunos foram capazes de identificar elementos constituintes de um mapa (21%), 26% capazes de identificar o oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal e 11% capaz de identificar e localizar no mapa os maiores rios de Portugal. Para terminar, referir que 37% dos alunos foi capaz de, perante os materiais fornecidos, identificar o interior de Portugal como mais acidentado que o litoral e associar a distribuição da população ao relevo.

6.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Apesar de, como já referido, os estudantes estagiários não assumirem a docências nas áreas das Expressões, a elaboração da maqueta na área de Estudo do Meio permitiu desenvolver objetivos da área referida, reforçando a interdisciplinaridade. Também na atividade do dia da mãe, que incluía a realização de um texto instrucional a partir da dobragem de um envelope, se desenvolveu a interdisciplinaridade. Os registos da avaliação encontram-se no anexo AE (p. 149).

Relativamente à atividade da dobragem verificou-se que 79% dos alunos foi capaz de realizar a dobragem do envelope corretamente. No que diz respeito à realização da maqueta verifica-se que existem vários alunos não observados em alguns indicadores. Tal deveu-se à distribuição de tarefas que foi necessário realizar. Ainda assim, verifica-se que todos os alunos conseguiram cumprir as tarefas que lhes ficaram destinadas, permitindo obter o resultado final apresentado em forma de imagem no anexo AF (p. 151).

No decorrer da intervenção, desenvolveram-se duas atividades de jogos em grande grupo que permitiram verificar que todos os alunos foram capazes de cumprir as regras dos jogos propostos, conforme se pode verificar no anexo AG (p. 152).

6.2. Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção

Tendo em conta os resultados apresentados na grelha anexo AH (p. 153) referente aos indicadores de avaliação do Plano de Intervenção, verifica-se que os alunos alcançaram, globalmente, os objetivos gerais propostos para o período de intervenção pedagógica.

No que respeita ao primeiro objetivo geral – Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a ajuda mútua, verifica-se que, no final do período de intervenção, de acordo com o expresso no anexo AI relativo à avaliação dos objetivos do PI (p. 154), 53% dos alunos são sempre capazes de trabalhar cooperativamente e os restantes 47% fazem-no muitas vezes, melhorando os resultados obtidos durante o período de observação. No que se refere ao respeito pelos colegas, verifica-se que 79% já são capazes de o ter sempre, enquanto que os restantes 21% o têm muitas vezes, melhorando também os resultados do período de observação. Relativamente ao trabalho autónomo, verifica-se que 53% dos alunos o faz sempre, 21% muitas vezes e 26% poucas vezes. Nestes últimos estão incluídos os alunos que, pelas suas dificuldades, beneficiaram de mais apoio por parte do professor nos momentos de TEA, melhorando relativamente ao período de observação no que diz respeito aos alunos que nunca eram capazes de o fazer, mas reduzindo a percentagem de alunos que o fazia muitas vezes. Relativamente aos restantes indicadores estabelecidos não foi possível recolher dados.

No segundo objetivo geral - Compreender os diferentes subprocessos de escrita, continua-se a verificar que os alunos poucas vezes realizam a planificação dos textos que produzem. 89% dos alunos fá-lo poucas vezes e 11% dos alunos nunca o fizeram. Nestes últimos incluem-se os alunos que, por qualquer razão, não realizaram as tarefas de escrita propostas. Ainda assim melhoraram-se os resultados da avaliação diagnóstica que não registavam nenhum plano de escrita. Verificou-se que os alunos, nos textos narrativos, raramente fazem a planificação de textos mas que se o objetivo for outro tipo de texto, mais provavelmente já a fazem. Os mesmos resultados foram obtidos para o indicador de escrever de acordo com a planificação, uma vez que sempre que os alunos faziam a planificação redigiam de acordo com a mesma. Nas restantes situações não foi possível recolher dados. No que diz respeito à revisão textual, verificou-se que 79% já a realiza sempre, enquanto que 21% fá-la muitas vezes. Rela-

tivamente aos restantes indicadores, ainda que ligeiramente diferentes, verificou-se que a totalidade dos alunos respeita o tema na escrita de quadras.

Na competência ortográfica verificou-se que 6% dos alunos já escreve sempre com correção ortográfica, 44% muitas vezes, 44% poucas vezes e 6% nunca o faz. Os resultados são diferentes dos recolhidos durante a observação e englobam não só a escrita de textos mas também os resultados das rotinas diárias no que respeita à identificação de erros e utilização das regras de ortografia.

Relativamente ao quarto objetivo – Desenvolver capacidade de resolução de problemas - verificou-se que 68% dos alunos resolve sempre o algoritmo da multiplicação, e os restantes 32% fazem-no muitas vezes, melhorando os resultados recolhidos na avaliação diagnóstica. Relativamente à explicação dos raciocínios e processos utilizados verifica-se que 95% dos alunos já o faz sempre, enquanto que os restantes 5% fá-lo poucas vezes, melhorando também os resultados da avaliação diagnóstica. No que respeita à resolução de problemas verifica-se que 58% dos alunos o consegue sempre, 21% muitas vezes, 10% poucas vezes e 11% nunca. Estes resultados são diferentes dos da avaliação diagnóstica, uma vez que se incluem todas as operações matemáticas na resolução de problemas.

No que diz respeito ao último objetivo geral, verificou-se que, findo o período de intervenção, 32% dos alunos são capazes de fazer leitura por ordens e classes de números, 58% muitas vezes, 5% poucas vezes e 5% nunca. Estes resultados são melhores que os obtidos na avaliação diagnóstica.

Para terminar, ressalva-se que, normalmente, os resultados apresentados como nunca (5%), dizem respeito à aluna que entrou na turma a meio do ano de uma escola diferente, revelando ainda dificuldades nos conteúdos abordados. Esta foi acompanhada de forma próxima nos momentos de TEA, mas ainda não se conseguiram suprir as suas dificuldades.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Foi finalidade do estudo procurar um caminho que assegurasse a adoção de uma prática dos TPC mais consentânea com os interesses e necessidades de alunos e implicação dos pais. É com este propósito que se apresenta a análise e discussão dos resultados do estudo.

7.1. Finalidades dos TPC

Procurando identificar os motivos pelos quais pais e alunos em geral consideram que os professores prescrevem TPC, verificou-se que 69,1% dos alunos e 76% dos pais dos alunos creem que os professores enviam TPC porque estes facilitam a aprendizagem dos alunos, corroborando os resultados dos estudos de Marujo, Neto e Preloiro (2002) e Araújo (2009). A diferença de resultados obtidos neste estudo, entre pais e alunos não é significativa [teste de Mann-Whitney U ($Z=-1,005$, $p=,315$)].

Do mesmo modo a comparação de resultados entre os alunos do ensino público e do ensino privado, face aos os motivos que levam os professores a prescrever TPC, não apresenta diferenças significativas [teste de Mann-Whitney U ($Z=-1,435$, $p=,151$)]. O mesmo acontece quando se comparam os resultados dos alunos do 1.º e do 2.º ciclo ($Z=-,386$, $p=,700$).

Verifica-se, assim que a maioria dos participantes, pais ou alunos, são de opinião que os professores prescrevem TPC porque estes ajudam os alunos nas suas aprendizagens.

Estes dados encontram-se em concordância com os apresentados nos estudos de Simões (2006) e Pires (2012).

Quando questionados sobre se os TPC contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, 27% dos alunos e 57,1% dos pais consideram que os TPC ajudam a desenvolver a competência de autonomia. Estes resultados encontram-se em sintonia com os resultados dos estudos de Cooper, Lindsay & Nye (2000) e Meirieu (1998).

Procurando verificar se existiam diferenças significativas entre a opinião dos pais dos alunos dos diferentes tipos de ensino (público e privado) onde são propostas diferentes formas de abordagem dos TPC, realizou-se uma ANOVA que revelou não haver diferenças significativas ($F=,812$, $p=,372$). Relativamente à diferenças entre os

alunos obtém-se o mesmo resultado ($F=,554$, $p=,459$). Verifica-se, assim, que os alunos e pais dos dois contextos estudados, muito embora com experiências diferentes na realização dos TPC, não revelam diferenças significativas no que diz respeito a considerarem os TPC como uma forma de promoção da autonomia dos alunos.

Da totalidade dos alunos, verificou-se que apenas 25% dos alunos afirma que os professores prescrevem TPC para ocupar o seu tempo livre, não havendo, diferenças significativas entre alunos do ensino público e do ensino privado [teste de Mann-Whitney U ($Z=,84$, $p=,401$)].

7.2. O envolvimento das famílias na realização dos TPC

No que respeita à necessidade de ajuda na realização dos TPC, verificou-se que 70,6% dos alunos afirma necessitar poucas vezes dessa ajuda, 17,6% nunca precisa, 10,3% precisa muitas vezes e 1,5% precisa sempre de ajuda para fazer os TPC. Procurando estabelecer relações nesta variável, verifica-se que não há diferenças significativas entre a frequência com que os alunos do ensino público e do ensino privado afirmam necessitar de ajuda na realização dos TPC [teste Mann-Whitney U ($Z=-0.540$, $p=,589$)]. Neste contexto e no que respeita a diferenças entre os alunos do 1.º e do 2.º ciclo, também não se verificaram diferenças significativas [teste Mann-Whitney U ($Z=-1,719$, $p=,086$)]. Verifica-se assim que o ciclo a que pertencem os alunos ou a metodologia utilizada pelos professores, nestes casos, não influencia a frequência com que os alunos necessitam de ajuda.

7.2.1 Concordância dos pais face à prescrição de TPC

Relativamente à concordância dos pais face à prescrição de TPC, verifica-se que 98% concorda com a prescrição destes por parte dos professores, enquanto que os restantes 2% não são a favor. Utilizando o teste não paramétrico de Mann-Whitney U e comparando pais dos alunos do ensino público com os do ensino privado, não se verificam diferenças significativas de opinião ($Z=-1,128$, $p=,259$). Recorrendo ao mesmo procedimento mas comparando a opinião de pais de alunos do 1.º e do 2.º ciclo, a conclusão é semelhante ($Z=-,624$, $p=,533$). Verifica-se que a concordância relativamente à realização de TPC é praticamente generalizada.

7.3. Aspectos práticos na realização de TPC

7.3.1. Frequência com que os alunos cumprem os TPC

A primeira variável a analisar relativamente aos aspectos práticos da realização do TPC foi a frequência com que os alunos afirmam cumprir os TPC. Relativamente aos alunos, verificou-se que 61,8% afirma realizar sempre os TPC prescritos pelo professor, 25% realizam muitas vezes, 10,3% poucas vezes e 1,5% nunca realizam os seus TPC. Relativamente à opinião dos pais, verificou-se que 76% afirma que os seus filhos realizam sempre os seus TPC e 22% que realizam muitas vezes. Quanto aos professores, ainda que a amostra seja pequena, 75% afirma que os seus alunos fazem muitas vezes o TPC enquanto que 25% afirma que os realizam poucas vezes. Considerando estas diferenças e procurando relacionar a perspetiva dos alunos com a dos pais e professores, fez-se uma Kruskal-Wallis ($\chi^2=11,99$, $p=,002$) seguido de testes Post Hoc, com correção de Bonferroni. A análise dos dados revelou haver diferenças significativas entre a perspetiva dos professores e a dos pais dos alunos relativamente à frequência com que os alunos realizam os TPC ($p=,006$), e entre pais e alunos ($p=,05$), não sendo estas diferenças significativas entre alunos e professores ($p=,07$). Percebe-se, a partir dos resultados, que os pais afirmam que os seus filhos cumprem os TPC significativamente mais do que o considerado pelos professores, e o mesmo acontece entre alunos e professores. Estas diferenças dever-se-ão à subvalorização do trabalho realizado pelos alunos por parte dos professores ou à sobrevalorização do trabalho realizado por parte dos pais? Utilizando a mesma variável, com recurso ao teste de Mann-Whitney U, comparando agora apenas os resultados dos alunos do ensino público e do ensino privado, verifica-se que a diferença entre a frequência com que os alunos do ensino público e do ensino privado (diferente metodologia de TPC) afirmam cumprir o TPC é significativamente diferente ($Z=-2,931$, $p=,003$), sendo que os alunos do ensino privado afirmam cumprir os TPC mais frequentemente. Relativamente à comparação entre alunos do 1.º e do 2.º ciclo também se verifica que os alunos do 1.º ciclo afirmam fazer significativamente mais frequentemente os TPC do que os alunos do 2.º ciclo ($Z=-3,350$, $p=,001$). Verifica-se, portanto, que há diferenças significativas entre as perspetivas de professores, pais e alunos relativamente à frequência com que os alunos cumprem os TPC. No que respeita aos alunos, serão es-

tas diferenças consequência da metodologia de TPC proposta no ensino público e no ensino privado? E relativamente à diferenças entre 1.º e 2.º ciclo, a que se deverão?

Seria interessante, num estudo futuro, procurar responder a estas questões.

7.3.2. Razões para não cumprir os TPC

Relativamente ao não cumprimento dos TPC, 73,8% dos alunos afirma não cumprir os TPC propostos por falta de tempo, 6,2% por terem coisas mais importantes para fazer, 4,6% por não terem material, 3,1% por não lhes apetecer e 12,3% por outros motivos. Relativamente à opinião dos pais, conclui-se que 43,2% afirma que os seus filhos não cumprem os TPC por não terem tempo, 5,4% por não lhes apetecer e 5,4% por não terem material e 45,9% por outros motivos.

Comparando os resultados obtidos nos alunos do ensino público e do ensino privado verifica-se, que não existem diferenças significativas [teste de Mann-Whitney U ($Z=-,163$, $p=,871$)]. Quando comparados alunos do 1.º e do 2.º ciclo com o mesmo teste, a conclusão é semelhante [teste de Mann-Whitney U ($Z=-,299$, $p=,765$)]. Quando comparados pais e alunos verifica-se que existem diferenças significativas entre a opinião de pais e alunos ($Z=-3.528$, $p=,000$), revelando a discrepância de justificação para os alunos não cumprirem os TPC entre pais e filhos. Dever-se-á a falta de acompanhamento próximo dos pais?

7.3.3. Frequência com que os professores enviam demasiados TPC

Os dados recolhidos demonstram que, relativamente aos alunos, 45,6% considera que os professores enviam poucas vezes demasiados TPC, 35,3% são de opinião que nunca o fazem, 14,7% consideram que o fazem muitas vezes e 4,4% que o fazem sempre. Estes dados vão ao encontro dos obtidos por Simões (2006). Relativamente aos pais, verificou-se que 38% são de opinião que os seus filhos consideram que os professores prescrevem demasiados TPC poucas vezes, 34% que os seus filhos consideram que nunca o fazem, 24% que os filhos consideram que o fazem muitas vezes e 4% consideram que o fazem sempre. Nesta variável compararam-se as respostas dos pais e dos alunos para verificar se havia diferenças significativas entre as mesmas através da utilização do teste não paramétrico Mann-Whitney U, mas tal não se verificou ($Z=-,626$, $p=,532$). Centrando no grupo de alunos, verifica-se que também não há diferenças significativas entre os alunos do ensino público e privado ($Z=-$

1,847, $p=,065$), nem entre os alunos do 1.º e do 2.º ciclo ($Z=-1,813$, $p=,07$). Relativamente à opinião dos pais, verificou-se que 42% não acha que os professores enviam demasiados TPC, 34% acha que o fazem poucas vezes, 16% acha que o fazem muitas vezes e 2% acha que o fazem sempre. Estes dados são diferentes dos encontrados por Pires (2012) no seu estudo a este respeito. Em síntese, verifica-se, que a maioria dos alunos e pais concorda que os professores geralmente não prescrevem demasiados TPC, não havendo diferenças significativas entre os resultados obtidos nos dois contextos em estudo.

7.3.4. Tempo necessário para cumprir os TPC

Analisou-se também o tempo que os alunos, pais e professores consideram ser necessário para a realização dos TPC por parte dos alunos. Verificou-se, utilizando o teste Kruskal-Wallis que existe uma diferença significativa entre os grupos de respondentes ($\chi^2=12,395$ $p=,002$). Comparando os três grupos entre si através de um teste Post-Hoc, com correção de Bonferroni, verificou-se que existem diferenças significativas entre alunos e pais ($p=,005$) mas não entre alunos e professores ($p=1,000$) e entre pais e professores ($p=,320$). Estes resultados podem ser influenciados pela reduzida amostra relativa aos professores. Esta diferença poderá dever-se a uma falha na perceção do tempo utilizado nos TPC por parte dos alunos ou por uma perceção errada por parte dos pais. Certo é que os resultados sugerem que os professores consideram não haver diferenças significativas relativamente ao tempo necessário para a realização dos TPC quando comparados com os alunos, contrariando aos resultados dos estudos de Silva (2009).

7.3.5. Local onde os alunos afirmam cumprir os TPC

Analisou-se a frequência relativa dos alunos que afirmavam fazer os TPC em casa e percebeu-se que 92,6% dos alunos afirma ser a sua casa o local onde mais frequentemente realizam os seus TPC, contrariando os resultados dos estudos de Henriques (2006). Os resultados do estudo expressam que alunos do ensino privado realizam os TPC privilegiadamente em casa [teste não paramétrico Mann-Whitney U ($Z=-2,05$, $p=,04$)]. A que se deverá tal resultado? Será que os alunos do ensino privado frequentam menos ATL e vão mais frequentemente para casa quando terminam as

aulas? Ou por outro lado, será que a metodologia de organização semanal dos TPC dos alunos do ensino privado influencia o local onde afirmam realizar os TPC?

7.3.6. Cumprimento do TPC e ainda ter tempo livre

Relativamente à variável cumprimento dos TPC e ainda ter tempo para fazer outras atividades, 94,1% dos alunos inquiridos afirma ter tempo para outras atividades depois de cumprir os seus trabalhos, corroborando os dados recolhidos nos estudos de Pires (2012). Comparando os alunos do ensino público e do ensino privado e os do 1.º e do 2.º ciclo, verifica-se que não há diferenças significativas relativamente a terem tempo para outras atividades depois dos TPC, [teste Mann-Whitney U ($Z=-,242$, $p=,808$, para ambos os casos)]. Procurando comparar as respostas de pais e alunos também se verifica não existirem diferenças significativas, utilizando o mesmo teste ($Z=-,542$, $p=,588$). Depreende-se, portanto, que uma amostra significativa do alunos e seus pais afirma haver tempo para outras atividades no final de cumprir os TPC.

7.3.7. Tarefas mais comuns nos TPC

Quando questionados sobre as tarefas habitualmente mais prescritas nos TPC, verificou-se que 92,6% dos alunos afirmaram que as tarefas mais frequentes são fichas do manual. Apenas 21,2% dos alunos afirma que os professores prescrevem para TPC fichas de trabalho de acordo com as suas dificuldades, o que se encontra em concordância com os resultados dos estudos de Henriques (2006) que revelam que os TPC não promovem a diferenciação pedagógica. Analisando o questionários respondidos pelos professores, apenas um dos quatro afirma passar, por vezes, TPC diferenciados, comprovando os resultados já apresentados.

A este respeito verificou-se igualmente que não existem diferenças significativas de opinião, entre os alunos do ensino público e do ensino privado [teste de Mann-Whitney U ($Z=-,747$, $p=,455$)], e do mesmo modo entre os alunos do 1.º e do 2.º ciclo ($Z=-1,113$, $p=,266$).

7.3.8. Forma de correção dos TPC

Relativamente à forma de correção dos TPC, 72,7% afirmam que a correção dos TPC é realizada no quadro e 34,8% afirmam que o professor os corrige e os devolve aos alunos. Nenhum aluno afirma que os TPC são corrigidos pelo professor em

conjunto com os alunos. Utilizando o teste não paramétrico Mann-Whitney U, verifica-se que existe uma diferença significativa entre os resultados dos alunos do ensino público e os do ensino privado no que respeita ao facto de os TPC serem corrigidos no quadro pelo professor ($Z=-5,024$, $p=,000$). O mesmo se verifica quando comparados os alunos do 1.º e do 2.º ciclo relativamente à mesma variável independente ($Z=-4,371$, $p=,000$). Este resultado era expectável dado que, pelas informações recolhidas, numa das turmas da escola privada, na qual se desenvolveu a PES II, a professora recolhe os TPC, corrige-os e devolve-os aos alunos, enquanto que os professores do contexto de ensino público os corrige no quadro.

7.3.9. Utilização dos TPC como elemento de avaliação

Analisando esta variável verificou-se que 93,9% de pais e alunos identificam os TPC como elementos importantes de avaliação. Utilizando o teste de Mann-Whitney U verifica-se que não há diferenças significativas entre pais e alunos relativamente a acharem os TPC elementos de avaliação ($Z=-,041$, $p=,967$). Do mesmo modo não se verificam diferenças significativas quando comparados alunos do ensino privado e do público ($Z=-,781$, $p=,435$) ou alunos do 1.º e do 2.º ciclo ($Z=-,250$, $p=,803$).

7.4. Relações entre variáveis

Procurando estabelecer relações entre algumas variáveis, ou mais precisamente tentar identificar se existe uma relação entre a frequência com que os alunos afirmam cumprir os TPC e o tempo que afirmam necessitar para os cumprir verificou-se que não existe uma correlação significativa entre as duas variáveis [Spearman Rho ($r=-,063$, $p=,611$)].

Verificou-se também não existir uma correlação significativa relativamente à frequência com que os alunos afirmam cumprir os TPC e dispor de tempo para outras atividades depois do seu término [Spearman Rho ($r=,080$, $p=,521$)].

Procurando relacionar a frequência com que os alunos afirmam cumprir os TPC e a forma como estes são corrigidos (Spearman Rho), verifica-se que existe uma correlação significativa entre a primeira variável e o facto de os TPC serem corrigidos no quadro ($r=-,270$, $p=,030$). O mesmo acontece entre a primeira variável e o facto de os TPC serem corrigidos pelo professor e devolvidos ($r=,377$, $p=,002$). Conclui-se assim,

que o facto de o professor corrigir individualmente os TPC dos alunos, se encontra positivamente relacionado com a frequência com que os alunos o realizam.

7.5. Análise reflexiva do percurso formativo

Finda a análise das aprendizagens dos alunos e dos resultados do estudo relacionado com os TPC, importa refletir sobre o percurso realizado.

Relativamente aos objetivos gerais da intervenção, verifica-se que a maioria dos objetivos propostos foram cumpridos, havendo diferenças no desempenho dos alunos em quatro dos cinco objetivos gerais definidos. Apenas os resultados do objetivo de melhorar a competência ortográfica dos alunos não revelaram notórias melhorias relativamente à avaliação diagnóstica. Tal poderá dever-se ao facto de haver muito mais momento avaliados durante a intervenção, quando comparados com a avaliação diagnóstica. Dado que o período de intervenção permitiu uma recolha mais exaustiva de dados de desempenho dos alunos e de mais tarefas realizadas, mais provavelmente os alunos tinham, neste caso, erros ortográficos nas suas produções.

Na área da Matemática identifica-se o objetivo que revelou resultados menos conseguidos por parte dos alunos (identificar os extremos de uma amostra).

O desafio proposto pela metodologia “Ensinar é Investigar”, metodologia adotada no colégio para o Estudo do Meio foi cumprido com sucesso, conforme se pode observar na avaliação das aprendizagens dos alunos para essa área disciplinar. Apesar da dificuldade na recolha de dados, os resultados registados e a intervenção permitiram perceber que os alunos estiveram envolvidos e motivados e com resultados positivos.

A área disciplinar de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, apesar de não contempladas no PI e de, pela metodologia para estas aplicada no Colégio, não serem da responsabilidade do estagiário, também foram desenvolvidas com sucesso, o que acrescenta uma mais valia à prática pedagógica desenvolvida.

No que diz respeito ao estudo realizado, apesar de ter sido conduzido de forma adequada permitindo recolher dados representativos dos contextos em análise, foi possível identificar algumas fragilidades que poderão ser aproveitadas para estudos futuros relacionados com o mesmo tema. O facto de a amostra ser pequena, principalmente no que diz respeito aos professores, não permite a generalização dos resultados obtidos. Esta circunstância não nos permite por exemplo identificar aspetos posi-

tivos ou negativos da comparação das metodologias utilizadas para a prescrição dos TPC, uma vez que existem várias variáveis que não foram controladas como, por exemplo, o nível socioeconómico. Para se cumprir este objetivo, seria necessário encontrar amostras homogéneas e cuja diferença fosse apenas a metodologia de TPC utilizada pelos professores. Tal estudo exigiria um tempo de pesquisa e implementação maior, sendo esta igualmente uma fragilidades do estudo.

Metodologicamente, deveria ter sido realizada a pilotagem do questionário, de forma a conseguir-se um conjunto de respostas mais adequadas e dirigidas, evitando a múltipla escolha de respostas quando se pretendia que apenas uma fosse selecionada. Ainda assim, e conforme apresentado no capítulo dois, a situação foi resolvida.

8. CONCLUSÕES FINAIS

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

Desenvolver a prática no âmbito da PES II permitiu experimentar um modelo de intervenção que se pretende que seja o do futuro profissional. A experiência revelou-se extremamente enriquecedora e, apesar de não ter sido esta a primeira experiência de estágio num contexto de MEM, acrescentou muito em termos de conhecimento das dinâmicas da turma e da organização e gestão de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula que se desenrolam de acordo com metodologia sociocêntrica da aprendizagem.

Apesar de ser um contexto “protegido” por todas as características socioeconómicas que o envolviam, trouxe outros desafios diferentes dos contextos socioeconómicos mais baixos que foram experimentados noutros contextos de estágio, quer da formação inicial da Licenciatura em Educação Básica, quer do presente mestrado. Foi possível, ao longo das diferentes experiências, confrontar a utilização da metodologia do MEM com formas de ensino mais tradicionais, compreendendo efetivamente que os alunos se envolvem e empenham de forma diferente quando sentem que as aprendizagens lhes são significativas e nas quais têm uma participação ativa na construção do conhecimento.

O estudo desenvolvido, levantou o véu de um tema que é fruto de diversas discussões e despertou o interesse de continuar à procura de respostas relativamente à forma como os TPC efetivamente contribuem para o desenvolvimento de competências dos alunos e ainda de perceber quais as metodologias que, de forma efetiva, revelam melhores resultados na sua implementação. As experiências nos respetivos estágios permitiram o confronto com diversas formas de organização dos TPC, o que leva, desde já, a ter uma opinião formada acerca de quais as metodologias com as quais, aparentemente, os resultados poderão ser mais positivos. Metodologias que consideram o aluno como o centro da aprendizagem, promovendo uma disciplina de autonomia e responsabilidade permitem-lhe uma consciência mais concreta da importância do seu cumprimento. Para o comprovar, os resultados obtidos revelaram que no contexto em que os professores adotam uma metodologia de organização dos TPC que promove a autonomia e responsabilidade dos alunos, tendo eles a oportunidade

de planificar o desenvolvimento desse trabalho ao longo da semana, demonstram que os alunos os cumprem de forma mais frequente do que se os mesmos forem implementados através de metodologias mais tradicionais em que os TPC são prescritos todos os dias para realização até ao dia seguinte. Cumulativamente, a forma como se corrigem os TPC também revelou influenciar direta e significativamente o cumprimento dos alunos na sua realização. Todos estes aspetos levam a crer que efetivamente o professor tem oportunidade de melhorar a eficácia dos TPC, dependendo da forma como os organiza, prescreve e corrige. Apesar de as restantes variáveis não terem dado resultados significativos, não dispensam, quando oportuno, de um estudo mais aprofundado de forma a poder confirmar, ou não, os resultados já obtidos.

Todos estes aspetos mencionados, contribuem de forma positiva para a formação pessoal e profissional enquanto futuro professor.

Foram momentos de crescimento e vivência relevantes e que marcarão, definitivamente, o crescimento pessoal enquanto futuro profissional.

Agora é momento de refletir de forma descansada e intrapessoal para, em breve, iniciar uma prática profissional consciente, fundamentada, mas sempre numa perspetiva de aprendiz com todos os que o rodeiam, crianças ou adultos.

REFERÊNCIAS

- Alves Martins, M., e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Antunes, C. (2012). *Os trabalhos para casa numa escolade 1.º ciclo do ensino básico*. Castelo Branco.
- Araújo, M. J. (2009). "Trabalhos de Casa" uma questão na ordem do dia. *Observatório*, 185, pp. 90-91.
- Arends. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Augusto, P. (2012). *Perceções do envolvimento parental no trabalhos de casa em pais e alunos do 4º e 5º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA.
- Barbeiro L. e Pereira L. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J. (2011). Uma linha de desenvolvimento do cálculo mental: começando no 1.º e continuando até ao 12.º ano. 1-13.
- Cassany D. (2011). *Describir el ESCRIBIR*. Barcelona: PAIDÓS COMUNICACIÓN.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sixth edition ed.). Routledge.
- Cooper, H. (2008). *Homework: what the research says*. Reston: National Council of teachers of Mathematics.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology* , pp. 464–487.
- Englert, G., & Sinicrope, R. (Março/Abril de 1997). Fazendo conexões com a multiplicação de dois algarismos. *Educação e Matemática* , pp. 39-42.
- Gordo, J. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. *Educação Matemática* .
- Guerreiro, H. G. (2012). Sentido do Número: ainda faz sentido ou é já eduquês? *Revista do Movimento da Escola Moderna* , pp. 24-36.
- Henriques, M. E. (2006). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. *Interacções* , pp. 220-243.

- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, pp. 195-209.
- Junta de Freguesia de Belém. (s.d.). *Junta de Freguesia de Belém*. Consultado a 19 de março de 2014, em <http://www.jf-belem.pt>
- Leitão, M., Valente Pires, I., Palhais, F. e Galino, M., (1997). Um itinerário pedagógico: Eu e os outros (vol.II). Instituto de inovação educacional.
- Leite, C. (2003). Relação entre Avaliação e Currículo. In C. Leite, *Avaliação de Projetos: Porquê?* (pp. 45-60). Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., Silva, S. H.. (s.d.) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa.
- Niza, S. (2010a). Editorial. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, pp. 3-4.
- Niza, S. (2010b). Editorial. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, pp. 3-4.
- Pereira L. e Azevedo F., (s.d.). Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Areal editores.
- Pessoa, A. M. (s.d.). *Movimento da Escola Moderna - Síntese de uma história*. Obtido de DGIDC: www.dgfdc.min-edu.pt/data/.../reflexaoeacciao.82.pdf
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico - a visão das crianças e dos pais*. Castelo Branco.
- Ponte, J. P., e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ralston, A. (1999). Fim à Aritmética de papel e lápis. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, pp. 173-194.
- Roldão, M. C. (s.d.). *Diferenciação curricular na sala de aula*, p. 22-34.
- Santana, I. (2003). A construção Social da Aprendizagem na Escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 19, pp. 18-30.
- Santana, I. (2007). A aprendizagem da escrita- Estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora.

- Silva, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A Casa Encantada.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, teses, dissertações e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Sprinthall, R. (1993). As teorias da aprendizagem na actualidade. In Sprinthall, *Psicologia educacional* (pp. 223-247). McGraw-Hill.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade - Trabalho de casa pra o desenvolvimento da literacia* (1ª edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Legislação e outros documentos consultados

- Associação Portuguesa de Matemática (2014, 1 de abril). *Nota sobre os resultados do PISA 2012 no que toca à capacidade de resolver problemas não rotineiros*.
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, *Diário da República n.º 129/12 – I série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, *Diário da República n.º 131/13 – I série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa
- Despacho Normativo 24A/2012 de 6 de dezembro, *Diário da República n.º 236/12 - II série C*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Metas de Aprendizagem*
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A – Avaliação diagnóstica das Competências Sociais

No que respeita ao cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula (gráficos 1, 2, 3 e 4) verificou-se que mais de metade dos alunos (61%) respeitava sempre a sua vez de falar, sendo que os restantes o faziam muitas vezes. Quanto ao indicador “Ouve os outros sem interromper” verificou-se que 78% dos alunos ouvia sempre os colegas sem interromper, sendo que apenas 5% o fazia poucas vezes. Verificou-se ainda, analisando os dados expressos no gráfico 3, que 78% dos alunos ouvia sempre a orientadora cooperante sem a interromper. Por fim, analisando o gráfico 4 verificou-se que 42% dos alunos mantinha o silêncio quando a situação assim o exigia, sendo que 21% dos alunos o fazia poucas vezes ou nunca.

Quanto ao trabalho cooperativo (gráficos 5 e 6) verificou-se que, 16% dos alunos procurava sempre respeitar a opinião dos colegas, sendo que 10% nunca o fazia. Note-se que este indicador não foi possível de observar para 74% dos alunos. Por fim, verificou-se que 53% dos alunos trabalhava muitas ou poucas vezes de forma cooperativa, rejeitando, estes últimos, os colegas que lhes calhavam no grupo cooperativo.

Quanto à responsabilidade e autonomia dos alunos (gráficos 7, 8, 9 e 10) verificou-se que 79% dos alunos tinha sempre conhecimento da sua tarefa, no entanto apenas 63% dos alunos a realizavam muitas vezes de forma responsável. No que respeita às competências de autonomia, verificou-se que 53% dos alunos era sempre autónomo nas tarefas, não necessitando da ajuda constante do adulto nem chamadas de atenção do mesmo, principalmente nos momentos de TEA ou nas tarefas diárias. De salientar que 15% dos alunos ainda poucas vezes ou nunca era autónomo nas referidas atividades.

No que respeita à participação dos alunos durante os momentos de aula, quer nos momentos de discussão em grande grupo quer nas atividades e pequenos grupos, a análise dos dados permite considerar que a quase totalidade dos alunos (95%) se revelava sempre interessado pelas tarefas propostas (gráfico 11).

Grelha de observação: Competências sociais

Semana de 23 /03/ 2014 a 28 /03/ 2014

	A1			A2			A3			A4			A5			A6			A7			A8			A9			A10			
Respeita a sua vez de falar	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S
	S			S			M			S			S			S			S			M			M			M			
Ouve os colegas sem interromper	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S
	S			S			P			S			S			S			S			S			M			M			
Ouve a professora sem interromper	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			S			S			S			S			S			S			S			S			
Mantem o silêncio quando a situação assim o exige	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N	S	S	N	S	S	
	S			S			P			S			S			M			M			P			M			M			
Respeita a opinião dos colegas	S	0	0	0	0	0	S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	N	0	0	N	0	0	0	0	0	0	0	0
	S			0			0			0			0			S			N			N			0			0			
Trabalha cooperativamente	N	N	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	
	P			S			P			M			S			P			S			S			P			S			
Tem conhecimento da sua tarefa	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
	S			S			S			S			S			M			S			S			S			S			
Realiza a tarefa de forma responsável	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	
	S			M			M			S			M			P			S			S			M			M			
É autónomo	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S		
	S			S			M			M			S			P			M			S			M			S			
É rigoroso	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	
	M			S			S			S			M			P			S			M			P			S			
Revela interesse pelas tarefas propostas	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
	S			S			M			S			S			S			S			S			S			S			

Grelha de observação: Competências sociais

Semana de 23 /03/ 2014 a 28 /03/ 2014

	A11			A12			A13			A14			A15			A16			A17			A18			A19				
Respeita a sua vez de falar	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	M			S			S			M			M			S			S			S			S				
Ouve os colegas sem interromper	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	M			S			S			S			M			S			S			S			S				
Ouve a professora sem interromper	S	N	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	P			M			S			M			M			S			S			S			S				
Mantem o silêncio quando a situação assim o exige	N	N	N	S	S	N	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	N			M			P			S			M			S			M			S			S				
Respeita a opinião dos colegas	0	0	0	0	0	0	S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0			0			S			0			0			0			0			0			0				
Trabalha cooperativamente	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	M			S			S			M			M			M			M			S			S				
Tem conhecimento da sua tarefa	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	M			S			M			S			S			M			S			S			S				
Realiza a tarefa de forma responsável	N	N	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	N	S	0	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S
	P			M			M			M			M			S			M			M			M				
É autónomo	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
	M			S			S			S			P			N			S			S			M				
É rigoroso	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S
	S			S			P			M			S			S			S			S			P				
Revela interesse pelas tarefas propostas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			S			S			S			S			S			S			S				

Gráfico 1 - Respeita a sua vez de falar

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Gráfico 2 - Ouve os colegas sem interromper

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

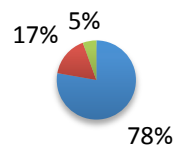


Gráfico 3 - Ouve a profesora sem interromper

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

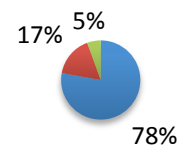


Gráfico 4 - Mantem o silêncio quando a situação assim o exige

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

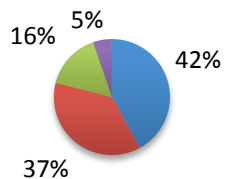


Gráfico 5 - Respeita a opinião dos colegas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca ■ Não observado

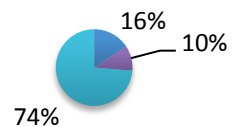


Gráfico 6 - Trabalha cooperativamente

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

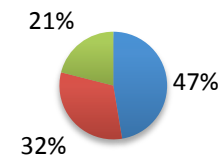


Gráfico 7 - Tem conhecimento da sua tarefa

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

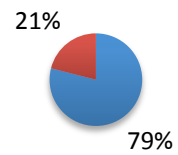


Gráfico 8 - Realiza a tarefa de forma responsável

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

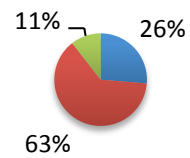


Gráfico 9 - É autónomo

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

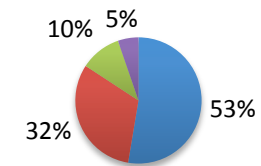


Gráfico 10 - É rigoroso

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

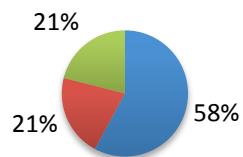
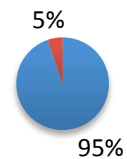


Gráfico 11 - Revela interesse pelas tarefas propostas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Anexo B – Avaliação diagnóstica da área disciplinar de Língua Portuguesa

No domínio da Leitura, verificou-se que a grande maioria dos alunos (74%) era capaz de ler um texto em voz alta e de forma fluente (gráfico 12), sendo que os alunos que não o faziam se devia, principalmente, ao facto de terem momentos de leitura silabada ou de não lerem de forma a serem ouvidos. Relativamente à articulação na leitura e à compreensão do sentido global de um texto (gráficos 13 e 14) verificou-se o mesmo, sendo que o aluno que não efetuava a leitura de forma articulada, revelava algumas dificuldades na dicção.

No domínio da Escrita, o principal aspeto a considerar era o facto de os alunos não planificarem os seus textos, conforme expresso na análise dos dados (gráfico 15). Na análise dos dados registada nos gráficos relativos à escrita de textos verificou-se que, apesar do exposto anteriormente, a maioria dos alunos realizava os textos cumprindo os seus requisitos (gráficos 17 e 18). Posto isto a questão da planificação poderia perder relevância dado os alunos não a realizarem por já serem capazes de concretizar mentalmente. No entanto, verificou-se que se o tipo de texto não fosse narrativo, os alunos não conseguiam produzir o texto cumprindo todos os seus requisitos, surgindo então algumas dificuldades na sua escrita. A correção ortográfica revelava necessitar de atenção, uma vez que 42% dos alunos ainda dava quatro ou mais erros ortográficos por produção escrita, fosse ela um texto ou uma ficha de verificação ou avaliação (gráfico 21).

Relativamente ao domínio do Conhecimento Explícito da Língua, os alunos revelaram algumas dificuldades principalmente na identificação de subclasses de palavras presentes numa frase (gráfico 23) e na flexão de adjetivos (gráfico 24). É importante referir que estes conteúdos tinham sido abordados recentemente, estando ainda a necessitar de sistematização. Relativamente aos processos de formação de palavras, verificou-se que os alunos obtiveram melhores resultados, sendo 74% capazes de identificar sempre os processos de formação de palavras (gráfico 26).

No domínio da Oralidade, verificou-se que a turma tinha um nível generalizado elevado, conforme se pode verificar pelos gráficos 27, 29, 30, 31 e 32.

Grelha de observação: Português
Semana de 24 /03/2014 a 28 /03/2014

		A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19
Leitura	Lê, em voz alta, de forma fluente	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	N N 0	S S S	S S S	S S S
	Lê com articulação e entoação corretas	S S S	S S S	S S N	S S S	S S S	N N 0	S S S	S S S	S S S
	Compreende o sentido global de um texto	S S 0	S S 0	S S 0	S S 0	N S S	S S 0	S S 0	S S 0	N S S
Escrita	Planifica um texto antes de o escrever	N N N	N N N	N N N	N N N	N N N	N N N	N N N	N N N	N N N
	Escreve textos de acordo com o tema pretendido	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S 0 0	S S S	N S S	S S S
	Escreve pequenas narrativas incluindo os elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	N 0 0	S S S	S S S	S S S
	Escreve textos com princípio, desenvolvimento e conclusão	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	M	S	S	S
	Utiliza a pontuação corretamente	N S S	S S S	S S S	S S N	S S N	S S S	S S S	S S S	S S S
	Escreve de forma legível	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S
	Escreve com correção ortográfica	S S S	S S S	S S N	S N N	N S N	N S N	S S S	S N N	S S S
C.E.L.	Identifica a classe das palavras presentes numa frase	S N S	S S S	S S S	S S S	S S S	0 N N	S S S	N S S	S S S
	Identifica a subclasse das palavras presentes numa frase	N N S	S S S	S N S	S S S	S S S	0 N N	S S S	N N S	N S S
	Flexiona adjetivos	N N 0	S N S	S N N	S N N	S N N	S N N	S N S	S N S	S N S
	Conjuga verbos regulares	M	M	P	M	N	P	M	P	M
	Identifica os processos de formação de palavras	S 0 0	S 0 0	S 0 0	S 0 0	S 0 0	N 0 0	S 0 0	S 0 0	S 0 0
Compreensão Oral	Compreende o essencial das mensagens ouvidas	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	N S S	S S S	S S S	S S S
	Pede esclarecimentos acerca do que ouviu	0 0 0	0 0 0	S 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	S 0 0	0 0 0
Expressão Oral	Utiliza vocabulário adequado à situação	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S
	Utiliza a palavra com um tom de voz audível	S S S	S S S	S N S	S S S	S S S	N N S	S S S	S S S	S S S
	Utiliza a palavra com boa dicção	S S S	S S S	S S S	S S S	S S S	N S N	S S S	S S S	S S S
	Partilha ideias	S 0 0	S 0 0	S S 0	S 0 0	S 0 0	N S S	S S 0	S S 0	S S 0

Gráfico 12 - Lê, em voz alta, de forma fluente

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

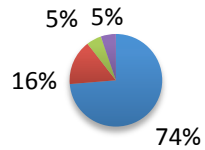


Gráfico 13 - Lê com entoação e articulação corretas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

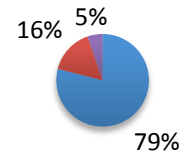


Gráfico 14 - Compreende o sentido global de um texto

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

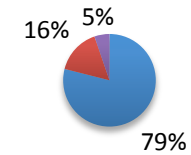


Gráfico 15 - Planifica um texto antes de o escrever

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

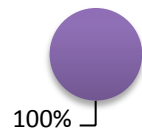


Gráfico 16 - Escreve textos de acordo com o tema pretendido

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

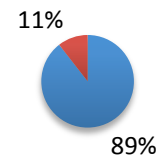


Gráfico 17 - Escreve pequenas narrativas incluindo os elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

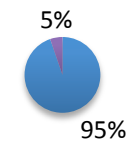


Gráfico 18 - Escreve textos com princípio, desenvolvimento e conclusão

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

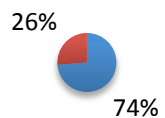


Gráfico 19 - Utiliza a pontuação corretamente

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

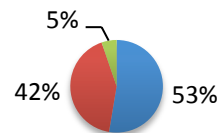


Gráfico 20 - Escreve de forma legível

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

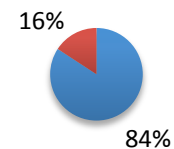


Gráfico 21 - Escreve com correção ortográfica

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

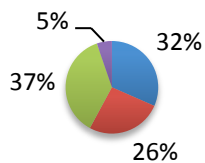


Gráfico 22 - Identifica a classe das palavras presentes numa frase

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

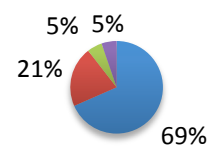


Gráfico 23 - Identifica a subclasse das palavras presentes numa frase

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

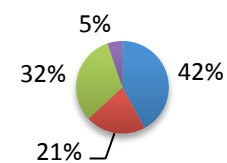


Gráfico 24 - Flexiona adjetivos

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

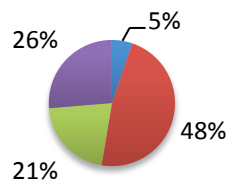


Gráfico 25 - Conjuga verbos regulares

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

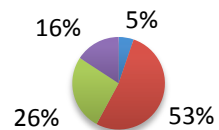


Gráfico 26 - Identifica os processos de formação de palavras

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca ■ Não observado

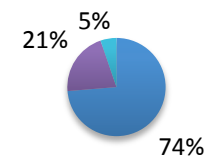


Gráfico 27 - Compreende o essencial das mensagens ouvidas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

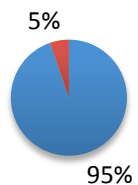


Gráfico 28 - Pede esclarecimentos acerca do que ouviu

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca ■ Não observado

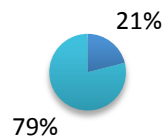


Gráfico 29 - Utiliza vocabulário adequado à situação

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Gráfico 30 - Utiliza a palavra com um tom de voz audível

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

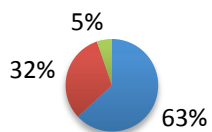


Gráfico 31 - Utiliza a palavra com boa dicção

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

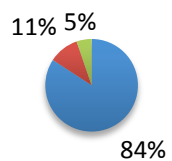
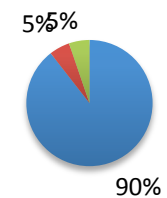


Gráfico 32 - Partilha ideias

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Anexo C – Avaliação diagnóstica da área disciplinar de Matemática

No que respeita ao domínio da operação matemática da adição (gráficos 33 e 34) verifica-se que mais de metade dos alunos (79%) resolvia sempre, de forma correta, situações problemáticas envolvendo esta operação, bem como efetuava sempre corretamente o algoritmo da adição. Por sua vez, quanto ao domínio da operação matemática da subtração (gráficos 35 e 36) verificou-se que 95% dos alunos resolvia sempre de forma bem sucedida situações problemáticas que envolviam a mobilização desta operação e 68% dos alunos efetuava sempre o algoritmo de forma correta. Quanto à multiplicação (gráficos 37 e 38), conteúdo que tinha sido abordado há pouco tempo, verificou-se que 90% dos alunos não revelava qualquer dificuldade na resolução de situações problemáticas envolvendo esta operação, no entanto 32% dos alunos revelava muitas dificuldades na realização do algoritmo, dado que nunca o realizavam de forma correta, por não terem compreendido as estratégias para a sua resolução.

No que respeita ao cálculo mental (gráficos 39 e 40), verificou-se que 63% dos alunos recorria sempre a estratégias de cálculo mental adequadas, sendo que apenas 5% nunca o fazia. Verificou-se ainda que mais de metade da turma, 58%, explicitava sempre as estratégias utilizadas e 32% fazia-o muitas vezes. Quanto ao indicador “Conhece as tabuadas” verificou-se, pela análise do gráfico 41, que a maioria dos alunos (79%) conhecia as tabuadas, errando, nas provas diárias, entre 0 a 3 das tabuadas enunciadas pela orientadora cooperante.

Quanto à leitura e representação de números (gráficos 42, 43 e 44) verificou-se que 53% dos alunos representava muitas vezes de forma correta os números na base 10, no entanto 21% poucas vezes o nunca o fazia. Quanto à leitura do número por classes verificou-se que 58% dos alunos o fazia muitas vezes de forma correta mas, 26% ainda revelava dificuldades. À semelhança do indicador anterior, 53% dos alunos lia o número por ordens de forma correta, no entanto 37% fazia-o poucas vezes ou nunca.

Grelha de observação: Matemática
Semana de 23 /03/ 2014 a 28 /03/ 2014

	A1			A2			A3			A4			A5			A6			A7			A8			A9			A10		
Resolve situações problemáticas envolvendo a adição	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	0	S	S	S	S	N	0	S	S
	S			S			S			S			S			M			M			S			M			S		
Calcula adições através do algoritmo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S
	S			S			S			S			S			S			S			M			S			M		
Resolve situações problemáticas envolvendo a subtração	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	0	S	S	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S
	S			S			S			S			S			S			S			S			S			S		
Calcula subtrações através do algoritmo	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S
	M			S			S			P			S			P			M			S			S			M		
Resolve situações problemáticas envolvendo a multiplicação	S	S	0	S	S	0	S	S	0	0	S	0	S	S	0	0	S	0	0	S	0	0	S	0	0	S	0	0	N	0
	S			S			S			S			S			S			S			S			S			N		
Calcula multiplicações através do algoritmo	S	S	0	N	N	0	S	S	0	0	0	0	N	0	0	0	N	0	N	S	S	0	S	0	N	S	S	N	S	S
	S			N			S			0			N			N			M			S			M			M		
Recorre a estratégias de cálculo mental adequadas	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	0	S	S	0	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			M			M			S			S			S			S			S			S		
Explicita as estratégias utilizadas	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	0	S	S	0	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
	S			P			S			M			S			S			S			S			M			S		
Conhece as tabuadas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			S			M			S			S			S			S			M			S		
Representa números no sistema de base 10	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S	N	N	S	N
	S			S			M			M			S			M			S			M			P			M		
Lê os números por classes	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N
	S			S			M			P			S			P			M			M			M			M		
Lê os números por ordens	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	S	N	S	S	N	S	S	N
	M			S			M			N			S			M			M			P			M			M		

Grelha de observação: Matemática
Semana de 23 /03/ 2014 a 28 /03/ 2014

	A11			A12			A13			A14			A15			A16			A17			A18			A19		
Resolve situações problemáticas envolvendo a adição	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0	0	N	0	S	S	0	S	S	0	S	S
	S			S			S			S			S			N			S			S			S		
Calcula adições através do algoritmo	0	S	S	S	S	S	0	S	S	N	S	S	N	S	S	S	0	S	S	S	S	0	S	S	0	S	S
	S			S			S			M			M			S			S			S			S		
Resolve situações problemáticas envolvendo a subtração	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0	0	0	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			S			S			S			0			S			S			S		
Calcula subtrações através do algoritmo	0	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	0	S	S	0	S	S
	S			S			S			S			M			S			S			S			S		
Resolve situações problemáticas envolvendo a multiplicação	0	S	0	0	S	0	0	S	0	0	S	0	0	S	0	0	0	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0
	S			S			S			S			S			0			S			S			S		
Calcula multiplicações através do algoritmo	0	0	0	0	S	0	0	N	0	S	S	0	N	N	0	N	N	0	S	S	0	S	S	0	S	S	0
	0			S			N			S			N			N			N			S			S		
Recorre a estratégias de cálculo mental adequadas	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S
	M			S			S			M			M			N			S			S			M		
Explicita as estratégias utilizadas	0	S	S	S	S	S	0	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S	N	S
	S			S			S			S			M			N			M			M			M		
Conhece as tabuadas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	S			S			S			S			P			N			S			S			S		
Representa números no sistema de base 10	S	S	N	S	S	N	S	N	N	S	S	N	S	N	N	N	0	0	S	S	S	N	S	S	N	S	S
	M			M			P			M			P			N			S			M			M		
Leitura dos números por classes	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N	S	S	N
	M			M			M			M			N			P			M			P			M		
Leitura dos números por ordens	S	S	N	S	S	N	N	S	N	S	S	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N	N	S	N
	M			M			P			M			N			P			M			P			P		

Gráfico 33 - Resolve situações problemáticas envolvendo a adição

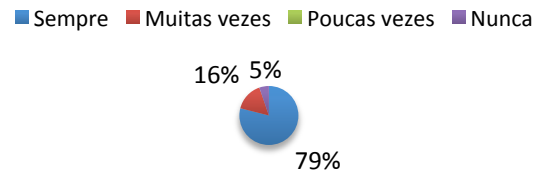


Gráfico 34 - Calcula adições através do algoritmo

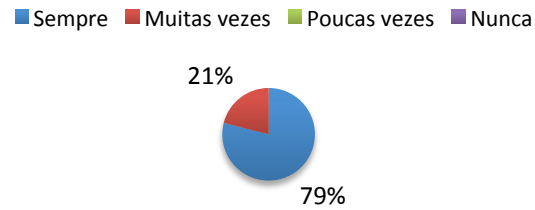


Gráfico 35 - Resolve situações problemáticas envolvendo a subtração

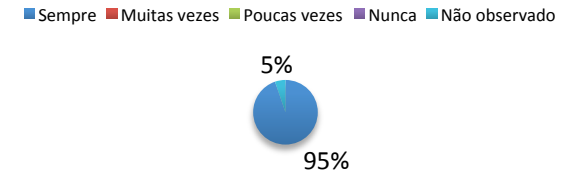


Gráfico 36 - Calcula subtrações através do algoritmo

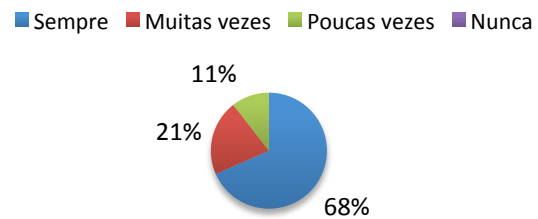


Gráfico 37 - Resolve situações problemáticas envolvendo a multiplicação

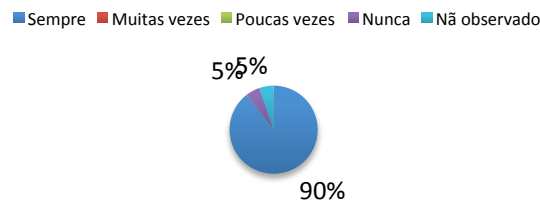


Gráfico 38 - Calcula multiplicações através do algoritmo

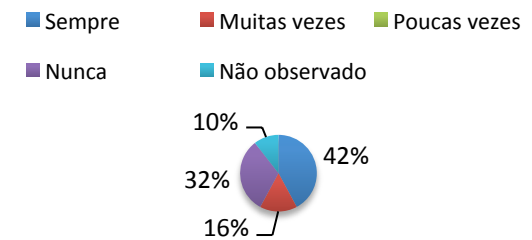


Gráfico 39 - Recorre a estratégias de cálculo mental adequadas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

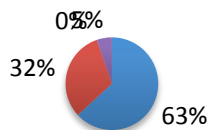


Gráfico 40 - Explicita as estratégias utilizadas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

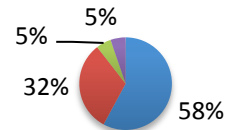


Gráfico 41 - Conhece as tabuadas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

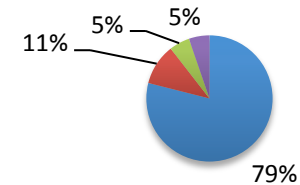


Gráfico 42 - Representa números no sistema de base 10

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

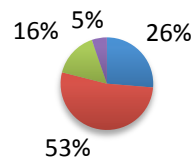


Gráfico 43 - Lê os números por classes

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

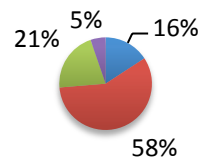
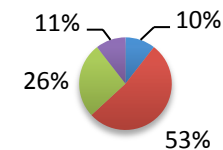


Gráfico 44 - Lê os números por ordens

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Anexo D – Pedido de autorização para participação no estudo de investigação

Eu, _____, autorizo a participação do meu educando (nome) _____ no estudo “Potencialidades e Perplexidades dos Trabalhos de Casa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico”, através do preenchimento de um breve questionário no qual é garantido o anonimato de todos os inquiridos. O referido estudo da autoria do estudante António Dantas, desenvolve-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a realizar na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Santos Pereira.

Autorizo

Não autorizo

Muito obrigado pela disponibilidade
António Dantas

Anexo E – Questionário para os alunos

Questionário sobre os TPC²

O presente questionário tem como finalidade recolher dados para a elaboração de um estudo sobre a compreensão dos vários intervenientes educativos sobre a importância dos Trabalho Para Casa (TPC)”, estudo este desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico
Agradece-se a disponibilidade dos participantes.

Género: M _____ F _____

Preenche a tabela seguinte, colocando uma cruz na frequência com que realizas cada uma das afirmações.

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Faço os TPC				
Preciso de ajuda para fazer os TPC				
Quando não sei fazer o TPC peço ajuda aos pais.				
Quando não sei fazer o TPC peço ajuda aos irmãos.				
Quando não sei fazer o TPC ligo a um colega da escola.				
Quando não sei fazer o TPC peço ajuda ao professor na aula seguinte				
Os TPC são adequados aos conhecimentos que tenho				
Esforço-me para fazer o TPC corretamente.				
Copio o TPC das soluções do livro para ser mais rápido.				
Penso que os professores enviam muitos TPC				

Responde às questões seguintes, colocando uma cruz na opção que se revela ser mais correta.

1. Porque achas que os professores te pedem para realizares os teus TPC?

- Porque me ajuda nas aprendizagens.
- Porque aumenta a minha autonomia na realização de tarefas.
- Porque é uma boa forma de eu estudar os conteúdos.
- Porque é bom para eu ocupar o meu tempo livre depois da escola.
- Porque é bom ter mais uma avaliação positiva por ter feito o TPC.
- Outro. Qual? _____

² Nota: Baseado em Pires, S. (2012), Augusto, P. (2012) e Antunes, C. (2012)

2. Quando fazes os TPC, ainda tens tempo para fazer outras atividades?

Sim

Não

Se sim, quais? _____

3. Quando não fazes os TPC, ou não os terminas, é porque

não tens tempo.

achas que não vale a pena fazê-los.

tens coisas mais importantes para fazer.

não te apetece.

não tenho material.

Outro. Qual? _____

4. De quanto tempo precisas para fazer os TPC?

Entre 1 e 15 min

Entre 15 e 30 min

Entre 30 e 45 min

Entre 45 min e 1h

Mais de 1h

5. Onde costumavas realizar os teus TPC?

Em casa

Na escola

No ATL

Outro. Qual? _____

6. Quais são as tarefas que costumam fazer em TPC?

- Fichas do livro com os conteúdos que foram dados na aula.
- Fichas feitas pelo professor com as tuas principais dificuldades.
- Ilustrações
- Cópias
- Pesquisas
- Leitura
- Inquéritos
- Trabalhos de grupo

7. Quais as tarefas de TPC que mais gostas de fazer?

8. Como costuma ser feita a correção dos TPC?

- No quadro
- O professor recolhe e depois devolve os trabalhos já corrigidos
- O professor corrige os trabalhos individualmente com cada aluno
- Outro. Qual? _____

8.1. Concordas com o tipo de correção realizado?

Sim Não

8.2 A correção do TPC ajuda a aprender melhor ou a ultrapassar dificuldades?

Sim Não

9. A realização dos TPC conta para a avaliação?

Sim Não

MUITO OBRIGADO PELA TUA AJUDA

Anexo F – Questionário para os pais

Questionário sobre os TPC³

O presente questionário tem como finalidade recolher dados para a elaboração de um estudo sobre a compreensão dos vários intervenientes educativos sobre a importância dos Trabalho Para Casa (TPC)”, estudo este desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico
Agradece-se a disponibilidade dos participantes.

Preencha a tabela seguinte, colocando uma cruz na frequência com que ocorre cada uma das afirmações.

O meu filho...	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Faz os TPC.				
Precisa de ajuda para fazer os TPC.				
Quando não sabe fazer o TPC pede ajuda aos pais.				
Quando não sabe fazer o TPC pede ajuda aos irmãos.				
Quando não sabe fazer o TPC liga a um colega da escola.				
Quando não sabe fazer o TPC pede ajuda ao professor na aula seguinte				
Esforça-se para fazer o TPC corretamente.				
Copia o TPC das soluções do livro para ser mais rápido.				
Acha que os professores enviam muitos TPC.				
Eu, enquanto pai/mãe, ou encarregado de educação acho que os professores enviam muitos TPC.				

Responda às questões seguintes, colocando uma cruz na opção que se revela ser mais correta.

1. Concorda com a realização de TPC?

Sim

Não

³ Nota: Baseado em Pires, S. (2012), Augusto, P. (2012) e Antunes, C. (2012)

2. Porque acha que os professores pedem ao seu filho para realizar os TPC?

- Porque os ajuda nas aprendizagens.
- Porque aumenta a sua autonomia na realização de tarefas.
- Porque é uma boa forma de estudar os conteúdos.
- Porque é bom para lhe ocupar o tempo livre depois da escola.
- Porque é bom ter mais uma avaliação positiva por ter feito o TPC.
- Outro. Qual? _____

3. Quando o meu filho faz os TPC, ainda tem tempo para fazer outras coisas?

Sim Não

4. Quando o seu filho não faz os TPC, é:

- Porque não sei que tem TPC.
- Porque não tem tempo.
- Porque acho que não vale a pena fazê-los.
- Porque tem coisas mais importantes para fazer.
- Porque não lhe apetece.
- Por outro motivo. Qual? _____

5. De quanto tempo precisa o seu filho para fazer os TPC?

- Entre 1 e 15 min
- Entre 15 e 30 min
- Entre 30 e 45 min
- Entre 45 min e 1h
- Mais de 1h

6. Onde costuma, o seu filho, realizar os teus TPC?

- Em casa
- Na escola
- No ATL
- Outro. Qual? _____

7. Quais são as tarefas que normalmente o seu filho costuma fazer em TPC?

- Fichas do livro com os conteúdos que foram dados na aula.
- Fichas feitas pelo professor com as suas principais dificuldades.
- Ilustrações
- Cópias
- Pesquisas
- Leitura
- Inquéritos
- Trabalhos de grupo

8. Como costuma, na escola, ser feita a correção dos TPC?

- Não sei
- No quadro
- O professor recolhe e depois devolve os trabalhos já corrigidos
- O professor corrige os trabalhos individualmente com cada aluno
- Outro. Qual? _____

9. A realização dos TPC é um elemento de avaliação?

Sim Não

Muito obrigado pela sua ajuda na realização deste estudo.

Anexo G – Questionário para os professores

Questionário sobre os TPC⁴

O presente questionário tem como finalidade recolher dados para a elaboração de um estudo sobre a compreensão dos vários intervenientes educativos sobre a importância dos Trabalho Para Casa (TPC), estudo este desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Agradece-se a disponibilidade dos participantes.

Preencha a tabela seguinte, colocando uma cruz na frequência com que ocorre cada uma das afirmações.

Os alunos....	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Fazem os TPC.				
Precisam de ajuda para fazer os TPC.				
Quando não sabem fazer o TPC pedem ajuda ao professor na aula seguinte.				
Esforçam-se para fazer o TPC corretamente.				
Copiam o TPC das soluções do livro para ser mais rápido.				
Pensam que os professores enviam muitos TPC.				

Responda às questões seguintes, colocando uma cruz na opção que se revela ser mais correta.

1. Porque razão acho importante que os alunos façam TPC?

- Porque os ajuda nas aprendizagens.
- Porque aumenta a sua autonomia na realização de tarefas.
- Porque é uma boa forma de estudar os conteúdos.
- Porque é bom para ocupar o seu tempo livre depois da escola.
- Outro. Qual? _____

⁴ Nota: Baseado em Pires, S. (2012), Augusto, P. (2012) e Antunes, C. (2012)

2. Quando os alunos não fazem os TPC, que razão normalmente apresentam?

- Não têm tempo.
- Acham que não vale a pena fazê-los.
- Dizem ter coisas mais importantes para fazer.
- Não lhes apetece.
- Não têm material.
- Outro. Qual? _____

3. De quanto tempo precisam os alunos para fazer normalmente os TPC?

- Entre 1 e 15 min
- Entre 15 e 30 min
- Entre 30 e 45 min
- Entre 45 min e 1h
- Mais de 1h

4. Onde costumam os alunos realizar os seus TPC?

- Em casa
- Na escola
- No ATL
- Outro. Qual? _____

5. Quais são as tarefas que mais frequentemente envia para os alunos fazerem no TPC?

- Fichas do livro com os conteúdos que foram dados na aula.
- Fichas feitas pelo professor com as tuas principais dificuldades.
- Ilustrações
- Cópias
- Pesquisas
- Leitura
- Inquéritos
- Trabalhos de grupo

6. Os TPC que costuma pedir são iguais para todos os alunos da turma?

Sim Não

7. Como costuma corrigir os TPC dos alunos?

- No quadro
- Recolho e depois devolvo já corrigidos
- Corrijo individualmente com os alunos
- Outro. Qual? _____

8. De que forma contribuem os TPC para a avaliação dos alunos?

Muito obrigado pela sua ajuda na realização deste estudo.

Anexo H – Falhas no preenchimento dos questionários

participantes.

do uma cruz na frequência com que ocorre

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
			X	
		X		
n			X	
			X	
ara	X			
			X	

Responda às questões seguintes, colocando uma cruz na opção que você acha mais correta.

1. Porque razão acho importante que os alunos f

Porque os ajuda nas aprendizagens.

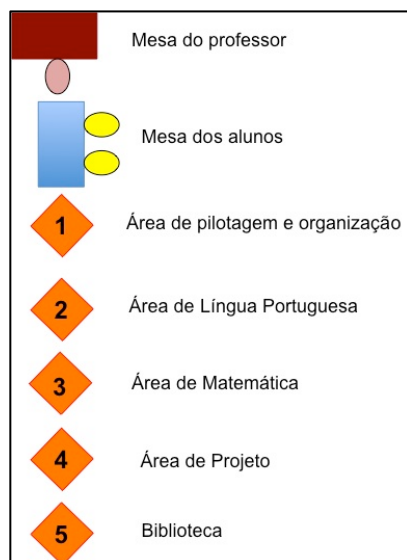
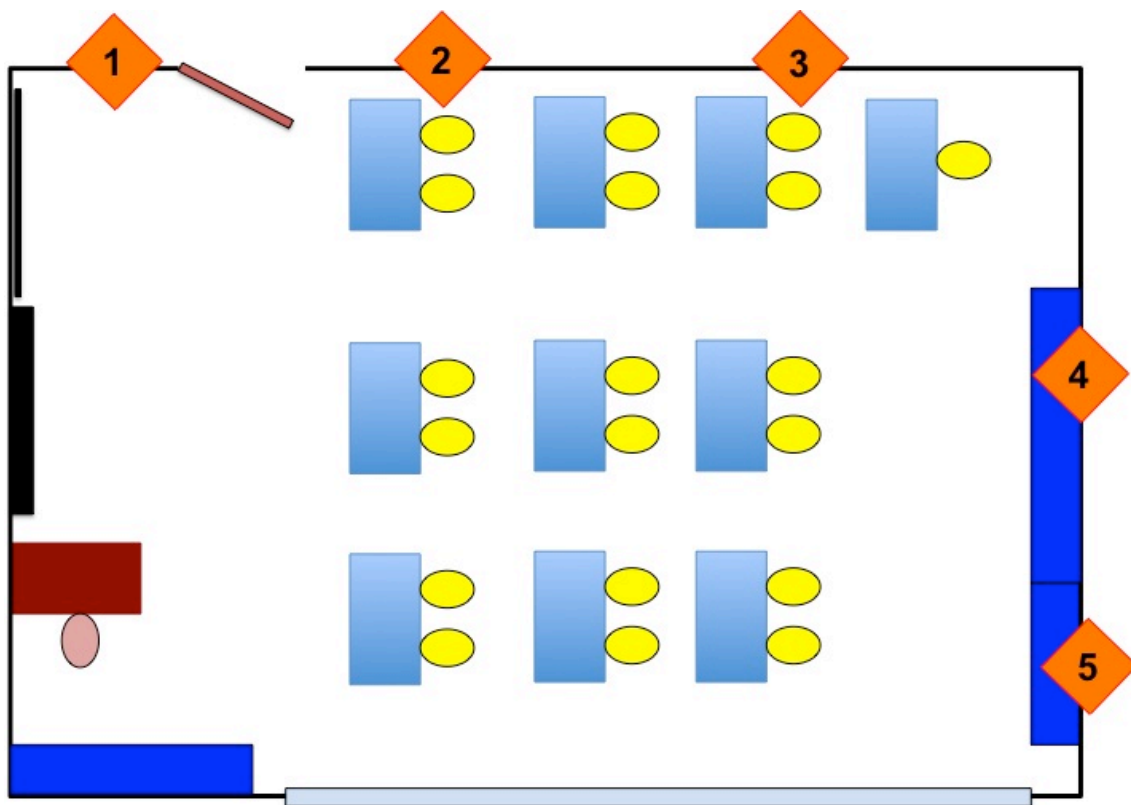
Porque aumenta a sua autonomia na rea

Porque é uma boa forma de estudar os c

Porque é bom para ocupar o seu tempo l

Outro. Qual? _____

Anexo I – Planta inicial da sala



Anexo J – Elementos da área de organização e pilotagem do trabalho



Anexo K – Exemplo de agenda semanal

Agenda Semanal ____ a ____ de _____

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:30h – 9h	Planeamento da semana	Apresentação de produções Rotina do dia	Apresentação de produções Rotina do dia	Apresentação de produções Rotina do dia	Apresentação de produções Rotina do dia
9:00h – 10:30h	Língua Portuguesa Momento de escrita	Matemática	Língua Portuguesa Leitura orientada	Matemática	Língua Portuguesa
10:30h – 11h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h – 12h	Música B/IT A	TEA / Drama&FA	Inglês	Língua Portuguesa Trabalho de texto	TEA
12h – 13h	Música A/IT B	TEA / Drama&FA	Inglês	TEA Treino de ortografia	Assembleia de turma
13h – 14h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
14h – 14:45h	Inglês	Physical Edu.	Matemática	Matemática	Physical Edu.
14:45h – 15:30	Matemática Cálculo mental	Inglês	Estudo do Meio	TEA	Estudo do Meio
15:30 – 16:15h	TEA	Competências sociais/ Correção do TPC		Inglês	Inglês

Anexo L – Explicação dos momentos semanais da turma

1. **Apresentação de produções:** realiza-se diariamente, durante cerca de meia hora, e é um momento em que os alunos, por vontade própria, se inscrevem para apresentar oralmente produções suas aos colegas. Podem ser textos livres, questões matemáticas, *PowerPoint*, etc. Estas são registadas num mapa (anexo 6, p. 39). Após cada apresentação, o grupo pode colocar questões e dar a sua opinião, fomentando a capacidade de argumentação e reflexão crítica dos alunos. Esta rotina obriga também os alunos a cumprirem as regras de discussão em grupo, aguardando a sua vez de falar e escutando os outros.

2. **Trabalho de texto:** realiza-se uma vez por semana e é o momento em que se desenvolvem atividades relacionadas com a exploração de texto. Os textos surgem habitualmente de propostas da orientadora cooperante sendo que, posteriormente por escolha da orientadora cooperante ou oferta dos alunos, são trabalhados em coletivo. A gestão do momento é da responsabilidade da orientadora cooperante, mas todos os alunos participam. O texto é apresentado em formato ampliado e em conjunto, alunos e orientadora cooperante, iniciam a sua exploração.

3. **Leitura orientada:** realiza-se uma vez por semana e consiste na leitura em voz alta, quer pela orientadora cooperante, quer pelos alunos, de uma parte ou capítulo de um livro.

4. **Momento de escrita:** realiza-se semanalmente e é um momento de escrita formal, no qual os alunos escrevem de forma livre ou respeitando uma proposta da orientadora cooperante.

5. **Ditado:** semanalmente, à sexta-feira, é realizado um ditado preparado do qual surgem os casos ortográficos a explorar.

6. **Matemática coletiva:** realiza-se diariamente e traduz-se pela coletivização de atividades matemáticas iniciadas individualmente ou a pares.

7. **Cálculo mental:** realiza-se uma vez por semana e consiste em propostas matemáticas realizadas pela orientadora cooperante que os alunos devem resolver mentalmente, mobilizando e discutindo diferentes estratégias.

8. **Trabalho de projeto:** realiza-se semanalmente. Em grupo e de forma autónoma, os alunos trabalham no projeto de acordo com o tema definido para o período letivo a decorrer. Quando está terminado, os alunos apresentam-no aos colegas,

sendo feita uma apreciação do trabalho realizado quer pelos intervenientes, quer pelos colegas e pela orientadora cooperante.

9. Assembleia de Turma: realiza-se uma vez por semana, à sexta-feira, para se analisar o diário de turma. O presidente e o secretário, definidos nas tarefas no início da semana, são responsáveis por gerir a reunião. Deste momento surge uma ata na qual ficam registadas todas as decisões tomadas.

10. Tempo de Estudo Autónomo: realiza-se quatro dias por semana. Nestes momentos os alunos realizam as atividades marcadas no seu Plano Individual de Trabalho (PIT) (anexo 7, p. 40).

Anexo M – Modelo do PIT

Plano Individual de Trabalho – PIT nº

Semana de ___ a ___ de _____

Atividades a desenvolver		
Língua Portuguesa	Escrever	
	Rever um texto	
	Ficheiro de leitura e escrita	
	Ficheiro de leitura funcional	
	Ficheiro de ortografia	
	Ficheiro de ditado a pares	
	Ficheiro de CEL	
	Conjugar verbos	
Matemática	Ficheiro de Números e Operações	
	Ficheiro de Geometria e Medidas	
	Ficheiro de OTD	
	Ficheiro de problemas	
	Ficheiro de contas	
	Cálculo mental ou tabuadas	
	Inventar problemas e resolver	
E M	Ficheiro de Estudo do Meio	
Ou- tros	Acabar trabalhos	
	Corrigir plano anterior	
Total		

Código: amarelo – 2ª feira laranja – 3ªfeira verde – 5ª feira azul – 6ªfeira

Trabalhei com:

--	--	--

A minha avaliação:

Comentário de um colega:

Comentário da professora:

Anexo N – Folha de planificação dos TPC

Plano dos trabalhos de casa
20 a 26 de maio

Nome: Margarida M. Santos

Atividades a desenvolver		2ªf	3ªf	4ªf	5ªf	6ªf	Sáb.	Dom.
LP	Trabalho de casa de língua portuguesa		X					
	Estudar a sebenta de língua portuguesa	X						
	Leitura (livro ou capítulo)							
	Preparar o ditado de sexta-feira							
MT	Trabalho de casa de matemática						X	
	Estudar a sebenta de matemática						X	
	Treinar cálculo mental ou tabuadas						X	
EM	Trabalho de casa de estudo do meio							
	Estudar sebenta de estudo do meio							
Inglês	Trabalho de casa de inglês						X	
	Estudar conteúdos de inglês						X	
	Leitura (livro de inglês)							
TE								

Esta semana tive mais dificuldade em: _____

Critérios de avaliação	Autoavaliação
Planeei os meus trabalhos.	Acho q-é trabalhar bem, porque estudei muito para os testes e para a minha escola nos trabalhos de casa.
Trabalhei sem ser preciso alguém lembrar.	
Fiz tudo com cuidado e atenção.	
Estudei para superar as minhas dificuldades.	
Avaliei o meu plano.	

Avaliação do encarregado de educação:
 Durante esta semana a Margarida empenhou-se bem na realização dos trabalhos de casa.

Avaliação das professoras:
Bom trabalho Margarida. Atenção às comensais.
 Margarida, you did not hand in your homework so I could not correct it.

Anexo O – Quadro das potencialidades e fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<p>Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitam sua vez para falar. - Ouvem os outros sem interromper. <p>Autonomia e responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam as tarefas de forma responsável. <p>Participação e interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse pelas tarefas propostas. 	<p>Trabalho cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentam dificuldades em trabalhar cooperativamente com os seus pares.
Língua Portuguesa	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem em voz alta de forma fluente. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrevem textos com princípio, desenvolvimento e conclusão. <p>Conhecimento explícito da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam processos de formação de palavras. <p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreendem o essencial das mensagens ouvidas. <p>Expressão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizam de vocabulário adequado às situações. - Utilizam a palavra com um tom de voz audível. - Partilham ideias. 	<p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não planificam o texto antes de o escreverem. <p>Conhecimento explícito da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades na compreensão e utilização das regras de ortografia. - Revelam dificuldades na identificação de subclasses de palavras presentes em frases. - Revelam dificuldades na flexão dos adjetivos em grau. - Revelam dificuldades na conjugação de verbos regulares. <p>Expressão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não pedem esclarecimentos acerca do que ouviram.
Matemática	<p>Número e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolvem situações problemáticas. - Calculam adições e subtrações através do algoritmo. - Recorrem a estratégias de cálculo mental adequadas. 	<p>Números e Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades em aplicar o algoritmo da multiplicação. - Revelam dificuldades na representação de números no sistema de base 10. - Revelam dificuldades em ler números por classes e por ordens.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse e motivação para o desenvolvimento do projeto. - Demonstram facilidade nos processos de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldades no tratamento da informação recolhida. - Revelam dificuldades na comunicação dos projetos.

Anexo P – Planificação do dia 16 de maio com Assembleia de turma e TEA

Apresentação de produções/ Rotina do dia									
Atividade: Rotinas (8h30-09h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e papéis específicos 	Princípios de cooperação e cortesia	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala de aula. - Arrumação dos materiais. - Realização das tarefas pelos alunos. - Apresentação de produções pelos alunos inscritos de acordo com os critérios definidos e geridos pelos alunos com as tarefas de Presidente e Secretário. Ao longo das apresentações podem colocar-se questões e comentar-se. - Leitura, em voz alta pelo professor, de um excerto do texto da p.58 do Manual de Português e sua escrita, 	3' 2' 1' 14' 5'	- Manual de Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Respeita o tema. - Acrescenta informação pertinente. - Usa os princípios de tratamento dos outros de forma adequada. - Justifica a sua opinião. - Escreve com correção ortográfica. - Escreve respeitando os sinais de pontuação. 	- Grelha de registo da avaliação.	- CADERNOS DIÁRIOS DOS ALUNOS.	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

	cos: reagir ao que é dito; justifica opiniões; interpretar pontos de vista diferentes. - Redigir textos de acordo com as convenções (orto)gráficas e de pontuação.	Tipos de erros	pelos alunos, no caderno diário. - Correção, pelo professor, dos excertos escritos pelos alunos.	5' Total: 30'					
--	---	----------------	---	-------------------------	--	--	--	--	--

Matemática

Atividade: Sistematização das conversões de medidas (09h00- 10h30)

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Matemática	- Cumprir as regras de interação em grupo. - Cooperar com os pares. - Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema	Comprimento e área Massas Capacida-	- Distribuição dos manuais de Matemática pelos alunos. - Resolução, em pequenos grupos, das páginas 77 e 78 do mesmo. - Apresentação e discussão dos resultados pelos alunos, com a explicitação das estraté-	5' 40' 45'	- Manual de Matemática.	- Ouve os outros. - Respeita a opinião dos colegas. - Cooperar com o colega na resolução da atividade. - Identifica as medidas de área. - Identifica as	- Grelha de registo da avaliação.	- Exercícios do livro resolvidos.	- Alunos. - Professor.

	<p>métrico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico. - Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico. - Resolver problemas envolvendo medidas de diferentes grandezas. - Apresentar as estratégias utilizadas. 	<p>des</p> <p>Resolução de problemas</p> <p>Estratégias de resolução</p>	<p>gias utilizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematização oral, pelo professor, das conversões de medida. 	<p>30'</p> <p>Total: 120'</p>		<p>medidas de comprimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica as medidas de capacidade. - Identifica as medidas de massa. - Converte medidas de área. - Converte medidas de comprimento. - Converte medidas de massa. - Converte medidas de capacidade. - Resolve os problemas apresentados. - Explicita as estratégias de resolução utilizadas. 			
Recreio (10h30-11h00)									
TEA (11h00-12h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes

Todas (dependendo da tarefa que o aluno escolha)	- Preencher o PIT corretamente. - Realizar a tarefa autonomamente.		- Distribuição dos PIT pelos alunos. - Preenchimento do PIT por cada aluno. - Inscrição nos apoios com os professores para toda a semana. - Realização das tarefas a que os alunos se propõem.	5' 5' 5' 30' Total: 45'	- Plano Individual de Trabalho (PIT). - Ficheiros.	- Preenche o PIT adequadamente. - Trabalha autonomamente. - Trabalha de forma responsável. - Cumpre as atividades a que se propõe.	- Grelha de registo da avaliação.	- Cadernos de TEA.	- Professor. - Alunos.
Assembleia de Turma (12h00-13h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
- Língua Portuguesa	- Realizar a tarefa de forma responsável. - Respeitar as convenções que regulam a interação: - Ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar	Cooperação Entreajuda Princípios de cooperação e cortesia	- Organização da sala para a realização da Assembleia de Turma. - Leitura da ata da sessão anterior pelo Presidente. - Leitura, pelo Secretário, das situações reportadas pela turma no Diário de turma. - Discussão, em grande grupo e esclarecimento das situações ocorridas, pelos alunos envol-	5' 5' 5' 30'	- Diário de turma	- Esclarece de forma clara a situação ocorrida. - Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Acrescenta informação pertinente. - Usa os princípios de tratamento adequados. - Justifica a	- Grelha de registo da avaliação.		- Professor. - Alunos.

	os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e papéis específicos: reagir ao que é dito; justifica opiniões; interpretar pontos de vista diferentes.		vidos.	Total: 45'		sua opinião.			
Almoço e recreio (13h00-14h00)									
Physical Education (14h00-14h45)									
Matemática									
Atividade: Rios de Portugal (14h45- 15h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
- Estudo do Meio.	- Identificar os maiores rios de Portugal. - Localizar no mapa de	- Mapa. - Rio.	- Apresentação de um mapa de Portugal continental, no qual estão traçados os rios sem qualquer designação.	1'	- Mapa de Portugal com os rios traçados. - Mapa	- Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Acrescenta	- Grelha de registo da avaliação.	- Fichas preenchidas. - Participações orais.	- Professor. - Alunos.

<p>Portugal os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana e Sado).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a foz de um rio. - Identificar as margens de um rio. - Identificar a nascente de um rio. - Identificar um afluente de um rio. 			<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento aos alunos sobre o que poderão representar aquelas linhas. - Questionamento aos alunos sobre que rios conhecem e onde se localizam. - Traçar dos rios enunciados no mapa em formato ampliado exposto na sala, pelo professor. - Distribuição, pelo professor, da ficha "Os rios de Portugal". - Resolução da mesma em coletivo. - Distribuição da folha para a sebenta "Os rios de Portugal". 	<p>3'</p> <p>10'</p> <p>6'</p> <p>1'</p> <p>22'</p> <p>2'</p>	<p>de Portugal exposto na sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha "Os principais rios de Portugal". - Folha para a sebenta "Os principais rios de Portugal". 	<p>informação pertinente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica os maiores rios de Portugal. - Localiza no mapa de Portugal os maiores rios. - Identifica a foz de um rio. - Identifica as margens de um rio. - Identifica a nascente de um rio. - Identifica um afluente de um rio. 			
Inglês (15h30-16h15)									

Anexo Q – Planificação do dia 22 de abril em que os alunos vivenciaram momentos de partilha e cooperação

Apresentação de produções/ Rotina do dia									
Atividade: Rotinas (8h30-09h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando 	Princípios de cooperação e cortesia	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala de aula. - Arrumação dos materiais. - Realização das tarefas pelos alunos. - Apresentação de produções pelos alunos inscritos de acordo com os critérios definidos e geridos pelos alunos com as tarefas de Presidente e Secretário. Ao longo das apresentações podem colocar-se questões e comentar-se. - Distribuição da rotina do dia. - Realização, individualmente, da rotina do dia pelos alunos. 	3' 2' 5' 10' 2' 5'	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Respeita o tema. - Acrescenta informação pertinente. - Usa os princípios de tratamento adequados. - Justifica a sua opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo da avaliação. 		<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

Matemática	<p>as regras e papéis específicos: reagir ao que é dito; justifica opiniões; interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p>- Classificar e seriar palavras presentes em frases.</p> <p>- Identificar o valor posicional dos algarismos de forma a efetuar leitura por ordens.</p>	<p>Determinante, nome, pronome, adjetivo.</p> <p>- Sistema de numeração decimal.</p>	<p>- Correção da mesma pelo professor.</p>	<p>3'</p> <p>Total: 30'</p>		<p>- Identifica classes de palavras presentes numa frase.</p> <p>- Identifica a subclasses de palavras presentes numa frase.</p> <p>- Identifica o algarismo correspondente à ordem pedida.</p>			
Problema da semana									
Atividade: Áreas e conversões de medidas (09h00- 10h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Matemática	- Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento	Comprimento e área	- Organização da turma em pares de trabalho. - Distribuição do problema da semana.	5' 5'	- Problema da semana.	- Converte medidas de área. - Converte medidas de	- Grelha de registo da avaliação.	- Fichas do problema da semana resolvida.	- Alunos. - Professor.

	do sistema métrico. - Relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico. - Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico. - Resolver problemas envolvendo medidas de diferentes grandezas. - Apresentar as estratégias utilizadas.	Massas Capacidades Resolução de problemas Estratégias de resolução	- Resolução do problema da semana pelos pares. - Apresentação, por alguns dos pares, da estratégia de resolução. - Discussão das estratégias utilizadas pelos alunos.	40' 30' 10' Total: 90'		comprimento. - Converte medidas de massa. - Converte medidas de capacidade. - Resolve os problemas apresentados. - Explicita as estratégias de resolução utilizadas.			
Recreio (10h30-11h00)									
TEA (11h00-12h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Todas (dependendo)	- Preencher o PIT corretamente.		- Distribuição dos cadernos de TEA. - Realização das tare-	5' 55'	- Plano Individual de	- Preenche o PIT adequadamente.	- Grelha de registo da avaliação	- Cadernos de TEA	- Alunos. - Professor.

da tarefa que o aluno escolha)	- Realizar a tarefa autonomamente.		fas a que os alunos se propõem.	Total: 60'	Trabalho (PIT). - Ficheiros.	- Trabalha autonomamente. - Trabalha de forma responsável. - Cumpre as atividades a que se propõe.			
Drama & FA (12h00-13h00)									
Almoço e recreio (13h00-14h00)									
Physical Education (14h00-14h45)									
Inglês (14h45-15h30)									
Jogos Cooperativos									
Atividade: Todos em conjunto conseguimos (15h30-16h15)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
	- Cooperar com os colegas. - Cumprir as regras dos jogos preparados. - Ouvir as ideias dos colegas. - Respeitar as	Cooperação	- Organização da sala para a realização de jogos, desviando as mesas libertando a zona central da sala. - Jogo 1: Todos os alunos, cada um em cima da sua cadeira, encontram-se no fundo da sala junto à parede. O professor dá a ins-	5' 10'	- Cadeiras da sala.	- Ouve os colegas. - Respeita os colegas. - Respeita as regras dos jogos. - Cooperar com os colegas, procurando atingir	- Grelha de registo da avaliação.		- Alunos. - Professor.

	<p>opiniões dos colegas.</p> <p>- Confiar nos colegas.</p>		<p>trução: “Devem construir uma ponte que os leve até ao outro lado da sala, não podendo nunca colocar o pé no chão. Se alguém o fizer, todos perdem”.</p> <p>- Jogo 2: Ainda em cima das cadeiras, o professor dá nova instrução: “devem colocar-se por ordem de aniversários, mas não podem proferir qualquer som ou palavra. Se o fizerem, todos perdem”.</p> <p>- Jogo 3: Todos os alunos andam pela sala. À ordem do professor, têm de se juntar a pares e tocar a parte do corpo do colega como o professor indicar (por ex. “Mão na testa”). Em seguida pode ser um aluno a dar as instruções.</p> <p>- Jogo 4: Todos os alunos em roda e um no centro. Este, sem tirar os pés do chão, tem de se deixar cair e rodar por todos os colegas.</p>	<p>10’</p> <p>10’</p> <p>10’</p> <p>Total: 45’</p>		<p>os objetivos dos jogos.</p> <p>- Apresenta estratégias para superar os problemas apresentados.</p> <p>- Confia nos colegas.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo R – Planificação do último dia de intervenção

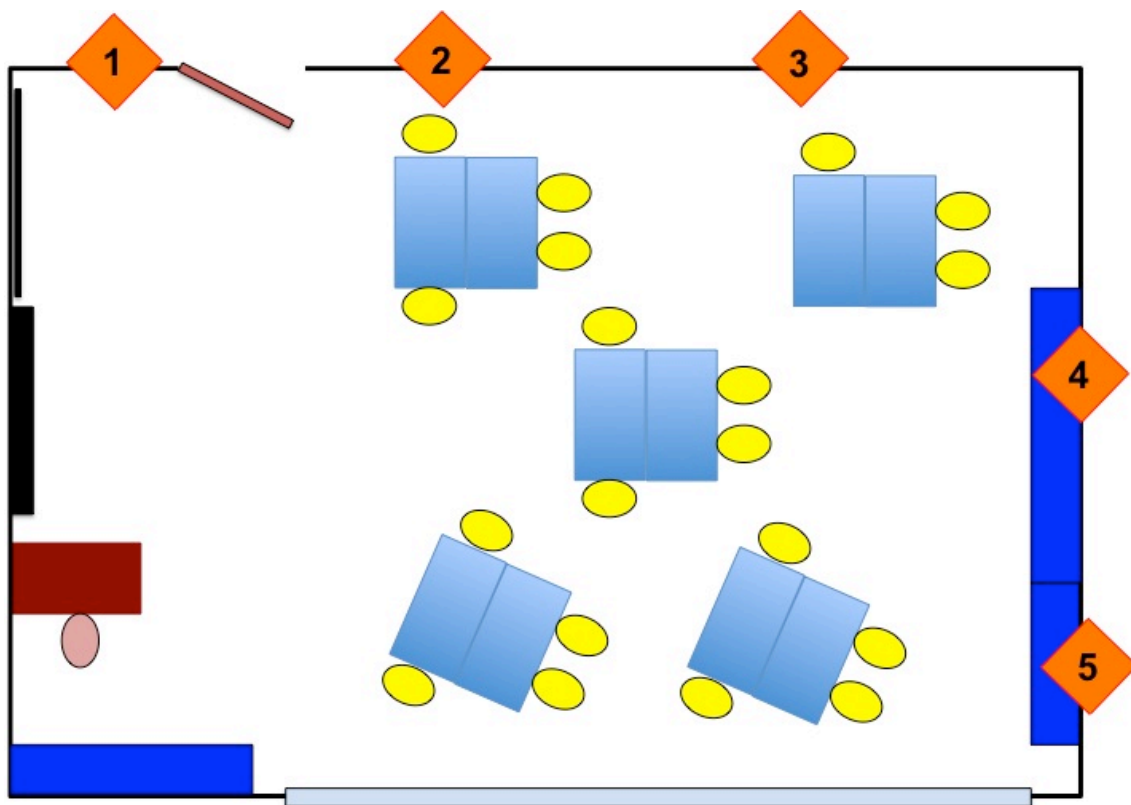
Jogos cooperativos no Parque dos Moinhos (08h30-15h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas. - Respeitar os colegas. 	Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação das mochilas com os respetivos piqueniques e chapéus. - Percurso, a pé, até ao Parque dos Moinhos. - Explicitação, pelo professor do propósito da deslocação ao local: fomentar a cooperação entre os alunos. - Explicitação, pelo professor, do modo de organização do dia: os alunos vão jogar diversos jogos, nos quais a vitória é coletiva. - Explicitação do 1.º jogo- “Bolhas”. <u>Descrição do mesmo:</u> Dividem-se os alunos em grupos de três. Cada grupo junta as mãos e transforma-se numa bolha pequena. Devem circular de olhos fechados procurando outras bolhas. Quando duas bolhas se encontram todos dizem "PFF!" e juntam-se, transformando-se numa bolha grande. O jogo continua até toda a turma estar de mãos dadas numa só bolha. - Explicitação do 2.º jogo- “Passar o arco”. <u>Descrição do mesmo:</u> Forma-se uma 	30' 20' 5' 10' 15' 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Arco. - Bola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas. - Respeitar os colegas. - Cumprir as regras dos jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo da avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observações diretas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor. - Alunos.


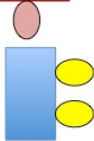





		<p>roda na qual os alunos colocam-se da seguinte forma: cada jogador passa o braço direito por debaixo das suas pernas para que o de trás lhe agarre a mão com a sua mão esquerda, ao mesmo tempo que dá ao seguinte a sua mão direita por debaixo das pernas. Introduce-se num dos jogadores um arco de ginástica, à altura da cintura. A tarefa a executar é passar o arco por todos sem que os alunos soltem as mãos.</p> <p>- Explicação do 3º jogo- "Lagarta".</p> <p><u>Descrição do mesmo:</u> divide-se a turma em grupos de quatro ou cinco alunos. Estes deitam-se virados para baixo, com os braços estendidos e colados uns aos outros. O aluno na extremidade rola sobre os outros de forma a chegar à outra extremidade. Quando terminar o seu rolo fica na outra extremidade e adota a mesma posição em que estava anteriormente. Isto repete-se sucessivamente para todos os alunos até o último rolar.</p> <p>- Pausa para lanche da manhã e brincadeira livre.</p> <p>- Explicação do 4º jogo- "Futpar".</p> <p><u>Descrição do mesmo:</u> é um jogo de futebol normal. Porém, cada equipa é formada por duplas (ou trios) que devem permanecer de mãos dadas. Joga-se sem guarda-redes e amplia-se ao máximo as dimensões do campo. A cada golo estipulam-se novas parcerias, o que proporciona um constante desafio de "boa convivência". Para alargar o grau de cooperação a ponto de promovê-la entre as dife-</p>	10'						
			30'						
			20'						

			<p>rentes equipas propõe-se "inversão de goleador", isto é, a dupla que marca golo, marca ponto para a sua equipa mas de seguida muda de lado, indo para a outra equipa. No final do jogo, todos terão jogado com todos.</p> <p>- Explicação do 5º jogo "Cauda do dragão".</p> <p><u>Descrição do jogo:</u> Divide-se a turma em dois grupos, que se juntam numa linha e com os braços nos ombros da pessoa da frente. O primeiro na linha é a "cabeça" do dragão; o último é a "cauda". Os dois dragões tentam apanhar a cauda um do outro, apenas podendo apanhar quem está na "cabeça". Quando a cauda é apanhada, o jogador da cauda move-se para a parte dianteira do dragão para se transformar na cabeça nova. A cabeça velha está agora no segundo lugar.</p> <p>- Explicação do 6º jogo "Sócios".</p> <p><u>Descrição do jogo:</u> Agrupam-se os alunos em pares, estes têm que ficar coladas ombro com ombro. Entretanto existem duas pessoas soltas, uma a apanhar e a outra a fugir. Quando o fugitivo se junta a um par ligando-se a um ombro disponível, a pessoa no braço oposto deve escapar-se para encontrar um sócio novo antes que seja apanhado. Se for apanhado inverte o papel com quem o está a apanhar.</p> <p>- Conversa com o grupo sobre o que estão a sentir perante os jogos.</p> <p>- Pausa para almoço e brincadeira livre.</p> <p>- Explicação do 7º jogo "A rede".</p>	15'					
				15'					
				30'					
				60'					
				20'					

			<p><u>Descrição do jogo:</u> É necessário um voluntário para começar a rede. Este persegue os outros até que consiga apanhar um. A criança agarrada dá então a mão e transforma-se ficando parte da rede. Juntos, sem desprenderem as mãos, perseguem os outros. A rede cresce cada vez mais com cada captura. Somente as mãos livres da parte externa podem agarrar.</p> <p>- Explicação do último jogo "Pato, pato, ganso".</p> <p>- Descrição do jogo: As crianças sentam-se num círculo. Uma criança anda em torno da parte externa do círculo, tocando em cada cabeça, dizendo "Pato". Então, depois, quando esta decidir grita "Ganso!". O aluno tem que fugir do ganso à volta do círculo, de modo a sentar-se antes de ser travado pelo ganso. O ganso velho transforma-se em novo se não tocar na criança a tempo.</p> <p>- Retorno ao colégio.</p>	10'					
				20'					
Inglês (15h30-16h15)									

Anexo S – Planta da nova organização da sala



-  Mesa do professor
-  Mesa dos alunos
-  1 Área de pilotagem e organização
-  2 Área de Língua Portuguesa
-  3 Área de Matemática
-  4 Área de Projeto
-  5 Biblioteca

Anexo T – Planificação do dia 14 de maio em que o Estudo do Meio foi abordado

Apresentação de produções/ Rotina do dia									
Atividade: Rotinas (8h30-09h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e 	Princípios de cooperação e cortesia	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos alunos na sala de aula. - Arrumação dos materiais. - Realização das tarefas pelos alunos. - Apresentação de produções pelos alunos inscritos de acordo com os critérios definidos e geridos pelos alunos com as tarefas de Presidente e Secretário. Ao longo das apresentações podem colocar-se questões e comentar-se. - Distribuição da rotina do dia. - Realização, individualmente, da rotina do dia pelos alunos. - Correção da mesma pelo professor. 	3' 2' 3' 15' 1' 5' 1'	- Rotinas do dia.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Respeita o tema. - Acrescenta informação pertinente. - Usa os princípios de tratamento dos outros de forma adequada. - Justifica a sua opinião. - Identifica a classe a que pertencem as palavras. - Identifica a 	- Grelha de registo da avaliação.	- Rotinas diárias preenchidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

Matemática	<p>papéis específicos: reagir ao que é dito; justifica opiniões; interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p>- Identificar classes e subclasses de palavras</p> <p>- Efetuar conversões utilizando unidades de medida de comprimento, área, capacidade e massa.</p>	<p>Classe e subclasse de palavras</p> <p>Unidades de medida de comprimento, de massa, de capacidade e de área</p>		Total: 30'		<p>subclasse a que pertencem as palavras.</p> <p>- Identifica a flexão em género das palavras.</p> <p>- Identifica a flexão em grau das palavras.</p> <p>- Identifica a flexão em número das palavras.</p> <p>- Converte unidades de medida.</p>			
Leitura Orientada									
Atividade: Leitura orientada do livro “Dentes de Rato” (09h00- 10h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
	- Cumprir as regras de interação em grupo.	Socialização Tipos de	- Breve resumo oral, pelos alunos, do que foi lido anteriormente.	5'	- Livro “Dentes de Rato”. - Tabela	- Ouve os outros. - Respeita a opinião dos	- Grelha de registo da avaliação.	- Ficha resolvida. - Tabela de novos vo-	- Alunos. - Professor.

Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma leitura que possibilite identificar o sentido global de um texto. - Ler em voz alta. - Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico. 	perguntas Texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura das páginas 34 à 42 do livro "Dentes de Rato" pelo professor e pelos alunos. - Discussão sobre os vocábulos desconhecidos para os alunos, sua explicação e escrita do seu significado na tabela de vocabulário. - Realização, a pares, da ficha "As emoções de Lourença." - Leitura de algumas respostas por parte de alunos que se voluntariem. 	30' 10' 30' 15' Total: 90'	de vocabulário. -	<ul style="list-style-type: none"> colegas. - Lê em voz alta. - Lê de forma fluente. - Compreende o sentido global do texto. - Antevê, através do sentido, o significado de vocabulários novos. - Partilha com os colegas as suas emoções. 		cabulários preenchida.	
Recreio (10h30-11h00)									
Inglês (11h00-13h00)									
Almoço e recreio (13h00-14h00)									
Matemática									
Atividade: Cálculo Mental (14h00-14h45)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
	- Calcular	Estratégias	- Distribuição da	3'	- "Ficha	- Respeita a	- Grelha de	- Fichas	- Alunos.

Matemática	mentalmente adições, subtrações e multiplicações. - Explicitar estratégias.	de cálculo mental	“Ficha de Cálculo Mental” pelos alunos. - Resolução da mesma pelos alunos. - Apresentação, por alguns dos alunos, dos resultados obtidos e discussão das estratégias utilizadas.	20’ 22’ Total: 45’	Cálculo Mental”.	sua vez de falar. - Calcula mentalmente adições. - Calcula mentalmente subtrações. Calcula mentalmente multiplicações. - Calcula mentalmente divisões. - Explicita estratégias.	registo da avaliação.	“Cálculo Mental” preenchidas.	- Professor.
------------	--	-------------------	--	-------------------------------------	------------------	--	-----------------------	-------------------------------	--------------

Estudo do Meio

Atividade: Distribuição das atividades económicas e recursos naturais por Portugal Continental (14h45-16h15)

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	- Cumprir as regras de interação em grupo. - Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os	- Socialização Princípios de cooperação e cortesia	- Breve resumo oral, pelo professor, da aula anterior. - Questionamento aos alunos sobre o porquê da população se encontrar mais concentrada no litoral do país. - Discussão em cole-	8’ 2’ 15’	- Mapa de Portugal ampliado. - Tabela de registo. - Ppt “A costa portuguesa”. - Ficha	- Ouve os outros. - Respeita a opinião dos colegas. - Espera a sua vez de falar. - Respeita o tema.	- Grelha de registo da avaliação.	- Participações orais. - Fichas preenchidas.	- Professor. - Alunos.

<p>guesa</p> <p>Estudo do Meio (4º ano)</p>	<p>outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e papéis específicos: reagir ao que é dito; justificar opiniões; interpretar pontos de vista diferentes. - Observar indiretamente alguns aspectos da costa portuguesa. 	<p>Recursos naturais.</p> <p>Atividades económicas.</p>	<p>tivo sobre quais os possíveis motivos para essa concentração e preenchimento da tabela de registo pelo professor.(o professor deve orientar os alunos para a importância do mar).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento aos alunos sobre qual o nome do oceano que banha Portugal e sua identificação no mapa em formato ampliado (construído anteriormente), exposto na sala. - Apresentação do ppt interativo “A costa portuguesa”. - Preenchimento da ficha “Aspetos da costa portuguesa”. - Correção da ficha em coletivo. - Sistematização de ideias, em coletivo. - Distribuição das folhas para a sebenta: “Elementos de um mapa”, “A localização de Portugal” e “Aspetos da costa 	<p>3’</p> <p>20’</p> <p>20’</p> <p>15’</p> <p>5’</p> <p>2’</p>	<p>“Aspetos da costa portuguesa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas para a sebenta “Elementos de um mapa”, “A localização de Portugal” e “Aspetos da costa portuguesa”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acrescenta informação pertinente. - Identifica uma praia. - Identifica uma duna. - Identifica uma arriba. - Identifica um cabo. - Identifica uma península. - Identifica uma baía. - Localiza no planisfério o oceano Atlântico. - Reconhece o oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal. 			
---	---	---	--	--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar no planisfério oceanos e mares. - Reconhecer o oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal. 		portuguesa”.	Total: 90’					
--	---	--	--------------	---------------	--	--	--	--	--

Anexo U – Agenda da semana 3ª de intervenção

Agenda Semanal 5 a 9 de maio

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:30h – 9h	Planeamento da semana	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Apresentação de produções	Apresentação de produções
		Rotina do dia	Rotina do dia	Rotina do dia	Ditado
9:00h – 10:30h	Língua Portuguesa Momento de escrita <u>Carta livre</u>	Matemática Problema da semana <u>Planificação do cubo</u>	Língua Portuguesa <u>Finalização do capítulo e leitura do próximo</u>	Matemática <u>Planificação dos sólidos</u>	Matemática <u>Círculo, circunferência</u>
10:30h – 11h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h – 12h	Música / IT	TEA / Drama&FA	Inglês	Língua Portuguesa <u>Trabalho de Texto</u>	TEA
12h – 13h					Assembleia de turma
13h – 14h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
14h – 14:45h	Inglês	Physical Edu.	Matemática <u>Círculo, circunferência</u>	Língua Portuguesa <u>Ficha de classificação morfológica e sintática</u>	Physical Edu.
14:45h – 15:30	Matemática <u>Multiplicação por 2 algarismos</u>	Inglês	Estudo do Melo	TEA	Matemática <u>Correção do Canguru</u>
15:30 – 16:15h	TEA	Correção de TPC		Inglês	Inglês

Anexo V – Planificação do dia 5 de maio de 2014 com a elaboração de uma carta e do dia 8 de maio com o trabalho de texto sobre o resultado de uma das produções dos alunos

Planeamento da semana/ Distribuição de tarefas									
Atividade: Rotinas (8h30-09h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
- Língua Portuguesa	- Estar atento de modo a cumprir instruções dadas. - Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.	Instruções	- Entrada dos alunos na sala de aula. - Arrumação dos materiais. - Distribuição, pelo professor, das tarefas pelo grupo de alunos. - Realização das tarefas distribuídas. - Distribuição das agendas semanais pelos alunos. - Leitura da agenda semanal pelos vários alunos da turma. - Colagem da agenda semanal nos cadernos diários.	2' 3' 10' 5' 3' 5' 2' Total: 30'	- Cadernos diários. - Agendas semanais.	- Está atento de modo a cumprir instruções dadas. - Cumpre a sua tarefa.	- Grelha de registo da avaliação.	- Cadernos diários dos alunos. - Tabela de registo das tarefas.	- Alunos. - Professor.
Momento de escrita									
Atividade: Escrita de uma carta (09h00- 10h30)									

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos. - Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções ortográficas e de pontuação). - Redigir uma carta com intenção específica. - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento. - Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os ou- 	<p>Planificação de textos</p> <p>Textualização</p> <p>Carta</p> <p>Revisão de textos</p> <p>Princípios de cooperação e cortesia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, por parte do professor, da proposta de escrita: “Escrita de uma carta”. Cada aluno pode definir o destinatário e o assunto a abordar. O professor informa também os alunos que, no final, preencherão o envelope para enviar a carta. - Escrita pelos alunos, individualmente, de uma carta de acordo com o tema pedido. - Leitura, à turma, das cartas escritas, por quem assim pretender. - Comentário das mesmas pelos colegas e pelo professor. - Preenchimento dos envelopes e preparação dos mesmos para envio. 	<p>5’</p> <p>40’</p> <p>5’</p> <p>20’</p> <p>20’</p> <p>Total: 90’</p>	- Cadernos de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica a carta. - Redige a carta de acordo com a planificação. - Inicia a carta com a saudação. - Apresenta o remetente da carta. - Identifica o destinatário da carta. - Descreve o assunto no corpo da carta. - Enquadra a carta no tempo. - Termina a carta com uma despedida. - Preenche corretamente o envelope. - Escreve com correção 	- Grelha de registo da avaliação	- Cadernos de escrita.	- Alunos. - Professor.

<p>tros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e papéis específicos: reagir ao que é dito; justifica opiniões; interpretar pontos de vista diferentes. 					<p>ortográfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza corretamente os sinais de pontuação. - Revê a carta. - Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Acrescenta informação pertinente. - Usa os princípios de tratamento adequados. - Justifica a sua opinião. 				
Recreio (10h30-11h00)									
Música / IT (11h00-13h00)									
Almoço e recreio (13h00-14h00)									
Inglês (14h00-14h45)									
Matemática									
Atividade: Ficha de exploração da multiplicação por 2 algarismos (14h45-15h30)									

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras de interação em grupo. - Cooperar com os pares. - Multiplicar quaisquer dois números cujo produto seja inferior a um milhão, utilizando o algoritmo a multiplicação. - Multiplicar dois números de dois algarismos, decompondo um deles em dezenas e unidades, utilizando a propriedade distributiva e completando o cálculo com 	<ul style="list-style-type: none"> Socialização Cooperação Multiplicar números naturais 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização, pelo professor, da turma em pares para resolução da tarefa a propor. - Distribuição da ficha de exploração do algoritmo da multiplicação por 2 algarismos. - Resolução da mesma, a pares, pelos alunos. - Apresentação no quadro das estratégias de resolução, por parte de alguns pares, selecionados pelo professor. - Discussão das estratégias apresentadas por todos os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> 3' 2' 15' 10' 15' Total: 45' 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de exploração do algoritmo da multiplicação por 2 algarismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os outros. - Respeita a opinião dos colegas. - Cooperar com o colega na resolução da atividade. - Resolve o algoritmo da multiplicação. - Explica a estratégia utilizada para resolver o algoritmo. - Multiplica dois números utilizando a propriedade distributiva da multiplicação, recorrendo ao algoritmo. - Apresenta oralmente os raciocínios utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo da avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de exploração preenchidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

	recurso à disposição usual do algoritmo. - Resolver problemas até 3 passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. - Apresentar as estratégias utilizadas.	- Resolver problemas - Estratégias de resolução							
TEA (15h30- 16h15)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Todas (dependendo da tarefa que o aluno escolha)	- Preencher o PIT corretamente. - Realizar a tarefa autonomamente.		- Distribuição dos PIT pelos alunos. - Preenchimento do PIT por cada aluno. - Inscrição nos apoios com os professores para toda a semana. - Realização das tarefas a que os alunos se propõem.	5' 5' 5' 30' Total: 45'	- Plano Individual de Trabalho (PIT). - Ficheiros.	- Preenche o PIT adequadamente. - Trabalha autonomamente. - Trabalha de forma responsável. - Cumpre as atividades a que se propõe.	- Grelha de registo da avaliação	- Caderno de TEA	- Alunos. - Professor.

Apresentação de produções/ Rotina do dia									
Atividade: Rotinas (8h30-09h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	- Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e papéis específicos: reagir ao que é dito;	Princípios de cooperação e cortesia	- Entrada dos alunos na sala de aula. - Arrumação dos materiais. - Realização das tarefas pelos alunos. - Apresentação de produções pelos alunos inscritos de acordo com os critérios definidos e geridos pelos alunos com as tarefas de Presidente e Secretário. Ao longo das apresentações podem colocar-se questões e comentar-se. - Distribuição da rotina do dia. - Realização, individualmente, da rotina do dia pelos	3' 2' 5' 10' 2' 5'	- Rotinas do dia.	- Ouve os colegas. - Espera a sua vez de falar. - Respeita o tema. - Acrescenta informação pertinente. - Usa os princípios de tratamento adequados. - Justifica a sua opinião.	- Grelha de registo da avaliação.	- Rotinas do dia resolvidas.	- Alunos. - Professor.

Matemática	<p>justifica opiniões; interpretar pontos de vista diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regras de flexão nominal. - Efetuar a leitura por ordens de um número da classes dos milhões. 	<p>Flexão nominal</p> <p>Sistema de numeração decimal.</p>	<p>alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção da mesma pelo professor. 	<p>3'</p> <p>Total: 30'</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Flexiona os nomes em grau. - Efetua a leitura, por ordens de um número da ordem dos milhões. 			
------------	--	--	--	-----------------------------	--	---	--	--	--

Matemática

Atividade: Planificação dos sólidos (09h00-10h30)

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras de interação em grupo. - Cooperar com os pares. - Relacionar prismas, pirâmides e cones com as 	<p>Figuras geométricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição, pelos alunos de um conjunto de sólidos e de fichas para proposta de planificação de sólidos geométricos. - Discussão, em pequenos grupos, de formas de planificação para os 	<p>5'</p> <p>40'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sólidos geométricos. - Ficha de sistematização da planificação dos sólidos geométricos para a sebenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os outros. - Respeita a opinião dos colegas. - Cooperar com o colega na resolução da atividade. - Propõe uma forma de 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo da avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas quadriculadas preenchidas com propostas de planificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

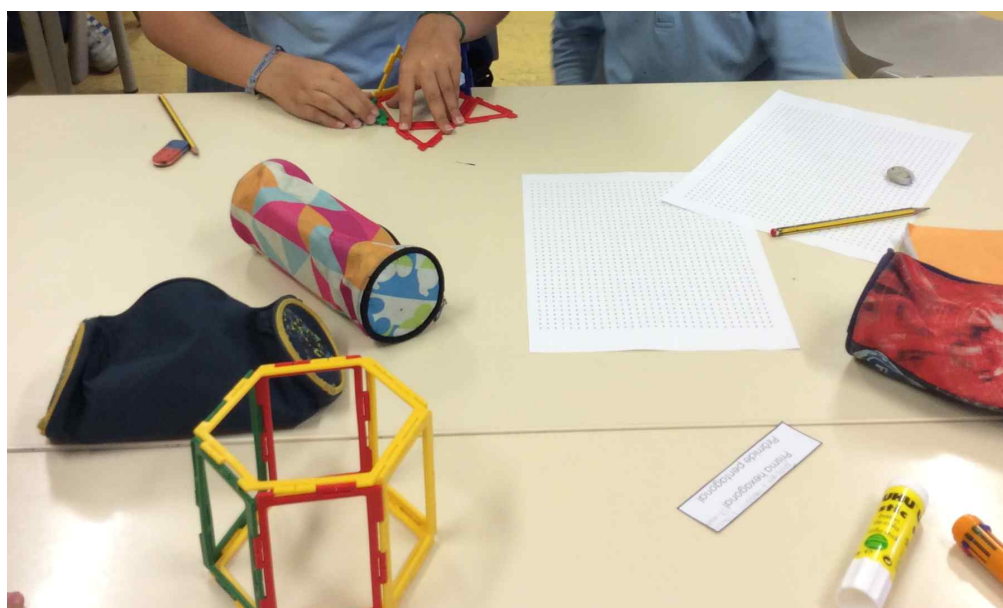
	respetivas planificações. (4º ano)		sólidos distribuídos, recorrendo aos materiais fornecidos. - Apresentação, pelos grupos, das formas de planificação encontradas para os sólidos. - Sistematização dos conteúdos pelos professor, no quadro. - Distribuição da grelha de sistematização para a sebenta.	30' 10' 5' Total: 90'	- Ficha para proposta de planificação de sólidos geométricos.	planificação para um prisma. - Propõe mais do que uma forma de planificação de um prisma. - Propõe uma forma de planificação para uma pirâmide. - Propõe mais do que uma forma de planificação de uma pirâmide. - Propõe uma forma de planificação de um cone.			
Recreio (10h30-11h00)									
Trabalho de texto									
Atividade: Revisão da estrutura da carta (11h00-13h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
	- Cumprir as regras de		- Apresentação, no quadro interativo,	1'	- Plano de trabalho de	- Ouve os outros.	- Grelha de registo da	- Planos de trabalho	- Alunos. - Professor.

Língua Portuguesa	interação em grupo. - Cooperar com os pares.		de um dos textos elaborados pelos alunos na segunda-feira. - Leitura, pelo autor, do texto apresentado.	4'	texto da "carta livre" produzida por um dos alunos. - Quadro interativo.	- Respeita a opinião dos colegas. - Cooperar com o colega na resolução da atividade. - Identifica os elementos constituintes de uma carta. - Revê o texto identificando erros. - Revê o texto, acrescentando, alterando ou apagando informações. - Contribui para a reescrita do texto, elaborando um plano de escrita.	avaliação.	de texto preenchidos.	
	- Redigir uma carta com intenção específica.	Carta	- Identificação do tipo de texto projetado e das suas características.	5'					
	- Planificar uma carta.	Planificação de textos	- Distribuição do plano de trabalho de texto.	2'					
	- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento:	Revisão de textos	- Preenchimento do plano de trabalho de texto, a pares.	23'					
	i) identificar erros;		- Discussão, em grande grupo, do documento preenchido a pares, com levantamento de questões e comentários pelos colegas, e a proposta do plano de reescrita.	30'					
	ii) acrescentar, apagar ou substituir informações,		- Reescrita, em grande grupo, do texto.	30'					
	iii) reescrever o texto.		- Leitura do texto final pelo autor.	5'					
			- Cópia, para o documento do trabalho de texto, de um dos parágrafos	20'					

			do texto reescrito e arquivo do plano de trabalho de texto.	Total: 120'					
Almoço e recreio (13h00-14h00)									
Língua Portuguesa									
Atividade: Classificação morfológica e sintática (14h00-14h45)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de Informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras de interação em grupo. - Classificar e seriar palavras presentes em frases. - Identificar as características que justificam a inclusão ou exclusão de palavras numa classe 	Nome, adjetivo, verbo	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição da ficha de identificação da classe de palavras e sintática pelos alunos. - Resolução da mesma individualmente, com apoio do professor. - Apresentação da resolução à turma pelos alunos que revelaram maiores dificuldades na sua resolução. - Colagem da ficha resolvida e corrigida no caderno. 	2' 23' 18' 2' Total: 45'	- Ficha de identificação da classe de palavras.	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve os outros. - Respeita a opinião dos colegas. - Identifica classes de palavras presentes numa frase. - Identifica a subclasses de palavras presentes numa frase. - Identifica o grau das palavras presentes numa frase. - Identifica o género de palavras presentes 	- Grelha de registo da avaliação.	- Fichas resolvidas pelos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

						numa frase. - Identifica o número de palavras presentes numa frase. - Identifica o tempo e o modo de verbos presentes numa frase.			
TEA (14h45-15h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de Informação	Intervenientes
Todas (dependendo da tarefa que o aluno escolha)	- Preencher o PIT corretamente. - Realizar a tarefa autonomamente.		- Distribuição dos cadernos de TEA. - Realização das tarefas a que os alunos se propõem.	5' 55' Total: 60'	- Plano Individual de Trabalho (PIT). - Ficheiros.	- Preenche o PIT adequadamente. - Trabalha autonomamente. - Trabalha de forma responsável. - Cumpre as atividades a que se propõe.	- Grelha de registo da avaliação	- Cadernos de TEA	- Alunos. - Professor.

Anexo W – Imagens de uma atividade de planificação de sólidos geométricos



Anexo X – Planificação do dia 28 de abril com a preparação de um envelope para o dia da mãe

Planeamento da semana/ Distribuição de tarefas									
Atividade: Rotinas (8h30-09h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
- Língua Portuguesa	- Estar atento de modo a cumprir instruções dadas. - Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.	Instruções	- Entrada dos alunos na sala de aula. - Arrumação dos materiais. - Avaliação das tarefas realizadas na semana anterior. - Distribuição, pelo professor, das tarefas pelo grupo de alunos. - Realização das tarefas distribuídas. - Distribuição das agendas semanais pelos alunos. - Leitura da agenda semanal pelos vários alunos da turma. - Colagem da agenda semanal nos cadernos diários.	2' 3' 3' 7' 5' 3' 5' 2' Total: 30'	- Cadernos diários. - Agendas semanais.	- Está atento de modo a cumprir instruções dadas. - Cumpre a sua tarefa.	- Grelha de registo da avaliação.	- Cadernos diários dos alunos. - Tabela de registo das tarefas.	- Alunos. - Professor.
Momento de escrita									

Atividade: Construção do presente para o Dia da Mãe (09h00- 10h30)

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir textos (respeitando as convenções ortográficas e de pontuação). - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento. - Respeitar as convenções que regulam a interação: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema, acrescentar informação pertinente e usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> Textualização Poema Revisão de textos Princípios de cooperação e cortesia 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitação da tarefa a realizar pelos alunos: construção do presente para o Dia da Mãe (guarda-joias e envelope com duas quadras. - Escrita pelos alunos, individualmente, nos cadernos de escrita, de duas quadras sobre o tema "Mãe". - Revisão das mesmas pelo professor. - Reescrita das mesmas, pelos alunos, em pequenas cartolinas coloridas. - Construção de um envelope desdobrável em forma de coração, seguindo as instruções do professor. - Colagem do texto escrito no interior do envelope. 	<ul style="list-style-type: none"> 3' 15' 10' 12' 10' 5' 35' 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de escrita. - Cartolinas coloridas. - 19 caixas pequenas. - Papel crepe colorido. - Tesouras. - Colas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redige as quadras respeitando o tema. - Escreve com correção ortográfica. - Utiliza corretamente os sinais de pontuação. - Revê as quadras. - Está atento de modo a cumprir instruções dadas. - Explora as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido. - Faz composições colando diferentes materiais cortados. - Faz a do- 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo da avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de escrita. - Caixas decoradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.
Expres-	<ul style="list-style-type: none"> - Inventar novos objetos 	<ul style="list-style-type: none"> Construções 	<ul style="list-style-type: none"> - Decoração de pequenas caixas (trazi- 						

são Plástica	utilizando materiais e objetos recuperados. - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido. - Fazer composições colando diferentes materiais cortados. - Fazer dobragens.	Recorte Cola-gem Dobra-gem	das previamente pelos alunos) com papel crepe colorido de modo a construir um pequeno guarda-joias.	Total: 90'		bragem do envelope corretamente.			
Recreio (10h30-11h00)									
Música / IT (11h00-13h00)									
Almoço e recreio (13h00-14h00)									
Inglês (14h00-14h45)									
Matemática									
Atividade: Sólidos Geométricos (14h45-15h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
	- Cumprir as regras de interação em grupo.	Socialização	- Organização, pelo professor, da turma em pares para resolução da tarefa a	2'	- 9 cartões. - Palhinhas. - Plasticina. - Fita-cola.	- Ouve os outros. - Respeita a opinião dos	- Grelha de registo da avaliação.	- Planificações dos sólidos elabo-	- Alunos. - Professor.

Mate- mática	- Cooperar com os pares.	Coope- ração	propor. - Explicitação, pelo professor, da tarefa a realizar: os alunos deverão construir um sólido geométrico de acordo com as indicações fornecidas num cartão, utilizando o material facultado.	3'	- Folhas brancas.	colegas. - Coopera com o colega na resolução da atividade. - Identifica sólidos geométricos. - Constrói sólidos geométricos. - Planifica sólidos geométricos. - Identifica o número de faces de um sólido geométrico. - Identifica o número de arestas de um sólido geométrico. - Identifica o número de vértices de um sólido geométrico.		radas. - Sólidos construídos.						
	- Identificar sólidos geométricos. - Construir sólidos geométricos. - Planificar sólidos geométricos. - Identificar o número de faces de um sólido geométrico. - Identificar o número de arestas de um sólido geométrico. - Identificar o número de vértices de um sólido geométrico.	- Figu- ras geomé- tricas. - Sólidos geomé- tricos - Plani- ficação	- Distribuição do material, pelo professor, a cada par. - Distribuição de um cartão com instruções sobre o sólido a construir, a cada par. - Planificação e construção dos sólidos pelos pares. - Apresentação dos sólidos construídos por cada para, em grande grupo.	2'		1'				32'	5'			
TEA (15h30- 16h15)														

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instru- mentos	Fontes de in- formação	Intervenientes

Todas (dependendo da tarefa que o aluno escolha)	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher o PIT corretamente. - Realizar a tarefa autonomamente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição dos PIT pelos alunos. - Preenchimento do PIT por cada aluno. - Inscrição nos apoios com os professores para toda a semana. - Realização das tarefas a que os alunos se propõem. 	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>30'</p> <p>Total: 45'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Individual de Trabalho (PIT). - Ficheiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preenche o PIT adequadamente. - Trabalha autonomamente. - Trabalha de forma responsável. - Cumpre as atividades a que se propõe. 	- Grelha de registo da avaliação	- Caderno de TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.
--	---	--	---	--	---	---	----------------------------------	------------------	---

Anexo Y – Planificação do dia 22 de maio com a preparação de uma maqueta

Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa (8h30-10h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma leitura que possibilite responder a questões. - Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico. - Cumprir regras ortográficas. - Classificar e seriar palavras 	<p>Constituintes da frase</p> <p>Regras de ortografia</p> <p>Classes e subclasses de palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da sala para a realização da ficha de avaliação. - Distribuição da ficha de avaliação. - Realização da ficha, individualmente, pelos alunos. <p>(Quando os alunos terminam a prova, realizam leituras de acordo com o seu interesse.)</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>105'</p> <p>Total: 120'</p>	- Ficha de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Escreve com correção ortográfica. - Cumpre as regras de acentuação. - Responde a questões sobre o texto de forma completa. - Antevê, através do sentido, o significado de vocabulários novos. - Completa as palavras corretamente com “-ss-” ou “-ç-”. - Completa as palavras corretamente com “-s-” ou “-z-”. 	- Grelha de registo da avaliação.	- Rotinas do dia resolvidas.	- Alunos. - Professor.

						<ul style="list-style-type: none"> - Completa corretamente frases com “à” e “há”. - Identifica palavras que pertençam a uma dada classe e sub-classe, utilizando-as na escrita de uma frase. - Identifica a classe de palavras presentes numa frase. - Identifica a subclasse de palavras presentes numa frase. - Identifica o grau de palavras presentes numa frase. - Identifica o número de palavras presentes numa frase. - Identifica o género de palavras 			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

						presentes numa frase. - Identifica o tempo e o modo de verbos.			
Recreio (10h30-11h00)									
Conclusão da ficha de avaliação (11h00-12h00)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de informação	Intervenientes
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos. - Elaborar um texto instrucional. - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação de textos - Textualização - Revisão de textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição da parte de escrita da Ficha de avaliação. - Resolução da mesma de forma individual pelos alunos. (Quando os alunos terminam a prova, realizam leituras de acordo com o seu interesse.) 	5' 55' Total: 60'	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica o texto. - Redige o texto de acordo com a planificação. - Escreve um texto instrucional de acordo com o guião. - Escreve as instruções de forma clara. - Escreve com correção ortográfica. - Utiliza corretamente os sinais de pontuação. - Revê o 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de registo da avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planos de trabalho de texto preenchidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.

Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de Informação	Intervenientes
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras de interação em grupo. - Cooperar com os pares. - Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade de pasta de papel. - Modelar usando apenas as mãos. - Fazer construções a partir de representação no plano (maquetas). - Pintar em superfícies não planas. 	Modelagem	- Continuação da atividade da manhã.	45' Total: 45'	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais de Estudo do Meio. - Pasta de Papel - Kapaline - Mapa de Portugal - Tintas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumpre as regras de interação em grupo. - Cooperar com os pares. - Modelar a pasta de papel. - Pinta de acordo com o pretendido. - Participa na construção da maqueta. - Pinta a maqueta. 	- Grelha de registo da avaliação		<ul style="list-style-type: none"> - Alunos. - Professor.
		Construções							
		Pintura							
TEA (14h45-15h30)									
Área Curricular	Descritores de desempenho	Conteúdos	Descrição das estratégias/atividades	Tempo	Recursos (materiais)	Avaliação			
						Indicadores	Instrumentos	Fontes de Informação	Intervenientes
Todas (depen-	- Preencher o PIT corretamente		- Distribuição dos PIT pelos alunos.	5'	- Plano Individual	- Preenche o PIT adequada-	- Grelha de registo da	- Caderno de TEA	- Alunos. - Professor.

dendo da tarefa que o aluno escolha)	mente. - Realizar a tarefa autonomamente.		- Preenchimento do PIT por cada aluno. - Inscrição nos apoios com os professores para toda a semana. - Realização das tarefas a que os alunos se propõem.	5' 5' 30' Total: 45'	de Trabalho (PIT). - Ficheiros.	damente. - Trabalha autonomamente. - Trabalha de forma responsável. - Cumpre as atividades a que se propõe.	avaliação		
--------------------------------------	--	--	---	--------------------------------------	------------------------------------	--	-----------	--	--

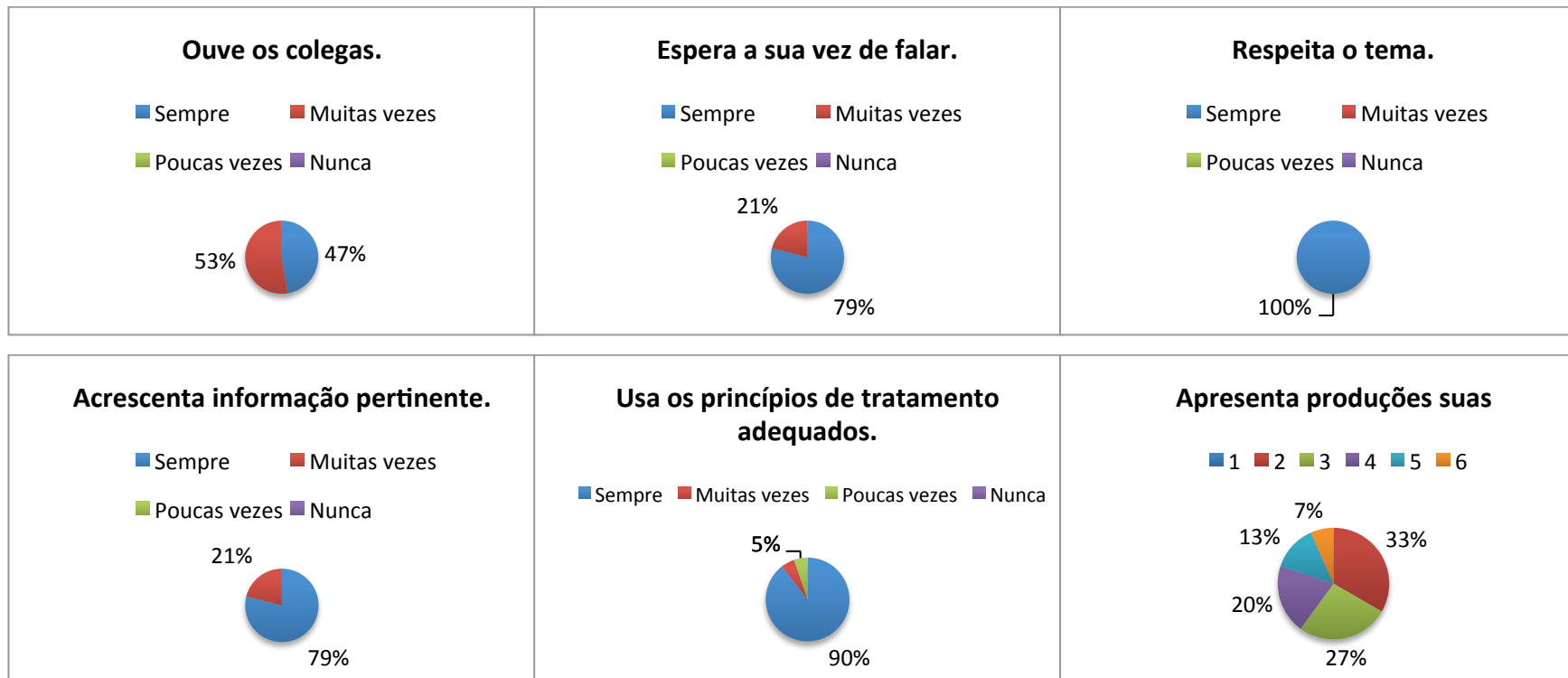
Anexo Z – Quadro de relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais para cada área disciplinar

Objetivo Geral	Estratégias globais para cada área curricular			
	Competências Sociais	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
<p>Desenvolver a cooperação e a autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a ajuda mútua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de diferentes recursos expressivos com diferentes intenções comunicativas. - Promoção e valorização de atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação. - Promoção de comportamentos autónomos. - Continuação da realização da “Assembleia de turma” como momento de participação democrática e de resolução de conflitos. - Preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação. - Realização uma saída de turma para a prática de jogos de cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de produções, oralmente e por escrito. - Confronto de opiniões sobre textos lidos ou ouvidos. - Revisão de textos em grande grupo. - Realização de momentos de trabalho em TEA. - “Realização de momentos de Apresentação de Produções”. - Realização trabalhos em pequeno e grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de situações problemáticas em pequeno grupo. - Discussão de ideias, processos e resultados, em grande grupo. - Realizar momentos de TEA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização e discussão de atividades práticas a pares. - Partilha de pesquisas e informações relativas ao projeto a desenvolver. - Partilha de vivências relacionadas com o Projeto a desenvolver. - Desenvolvimento de projetos em pequenos grupos.

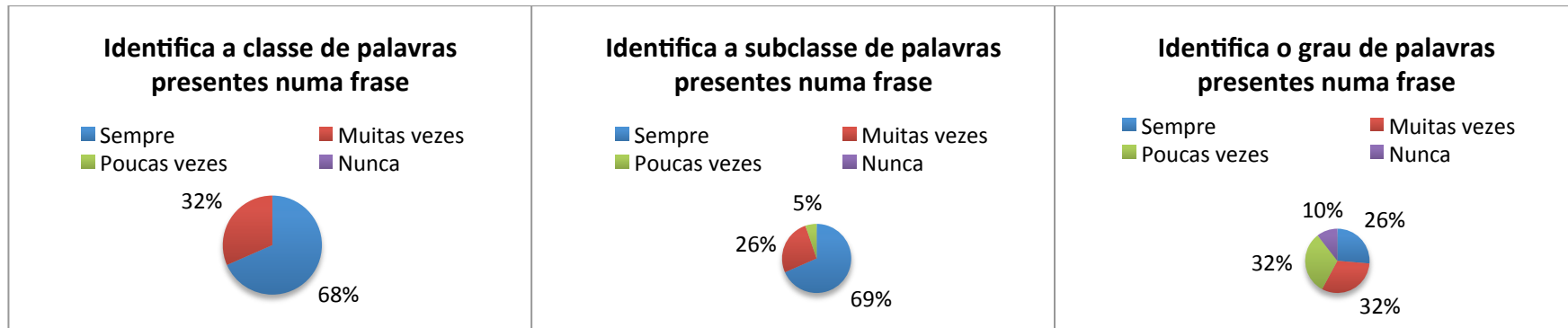
Objetivo Geral	Estratégias globais para cada área curricular			
	Competências Sociais	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Compreender os diferentes sub-processos de escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades em pequenos grupos e a pares. - Como preparação do momento de “Assamblea de turma” apresentação do género textual da ata e discussão o plano de escrita a adotar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da rotina de “Trabalho de texto” e de “Momento de escrita”. - Realização de momentos de discussão e preparação de planos de escrita para diferentes géneros textuais. - Realização de atividades de exploração e descoberta de características de diferentes géneros textuais. - Condução do aluno ao pensamento: “o que sei é suficiente para escrever um texto?”. - Fomento de momentos de reflexão sobre os planos de escrita apresentados. - Disponibilização dos diferentes planos de escrita para consulta. - Construção de listas de expressões a utilizar na escrita de um texto. - Revisão de textos. - Promoção de momentos de partilha dos textos produzidos pelos alunos. - Contextualização de todas as atividades. - Desenvolvimento de atividades significativas. - Promoção do sucesso em todas as atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do sucesso em todas as atividades. - Promoção da comunicação matemática, para partilha dos processos e não só dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto.
Melhorar a competência ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de partilha de produções. - Realização de atividades individualmente, em grande grupo e a pares. - Partilha de produções entre colegas para discussão da correção ortográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da rotina de “Ditado”. - Inclusão de tarefas de correção ortográfica no momento de “Rotina diária”. - Discussão em grande grupo das regras de ortografia. - Realização de tarefas que permitam descobrir regras de ortografia. - Utilização de dicionários e documentos de apoio à escrita. - Revisão de textos. - Organização de um registo para consulta de regras de ortografia. - Realização de atividades de descoberta de erros ortográficos. - Realização de momentos de TEA. - Realização de atividades significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de textos, em suportes diversificados relativos ao projeto a desenvolver.

Objetivo Geral	Estratégias globais para cada área curricular			
	Competências Sociais	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Desenvolver capacidades de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas em pares e em pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de produtos finais. - Discussão e reflexão sobre formas de resolução de problemas. - Promoção do uso de vocabulário adequado às situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da rotina de “Problema da Semana”. - Realização de atividades significativas. - Resolução de problemas envolvendo relações numéricas. - Utilização de estratégias de relação do algoritmo da multiplicação e a estrutura retangular da área para compreender a resolução correta do referido algoritmo. - Utilização de materiais manipuláveis. - Partilha e reflexão, em grupo, dos processos e estratégias utilizados na resolução de problemas. - Sugestão do uso de estratégias e registos informais, recorrendo a desenhos, esquemas ou operações conhecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto.
Desenvolver competências de leitura e representação de números	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas em pares e pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão de estratégias de leitura e representação de números. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas de leitura e representação de números em tarefas da “Rotina do dia”. - Resolução de situações problemáticas significativas que envolvam a representação de números. - Apresentação e discussão de estratégias de leitura e representação de números. - Utilização de materiais manipuláveis para compreender a relação entre as partes inteiras e decimais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de conexões entre a Língua Portuguesa e a Matemática e o desenvolvimento do projeto.

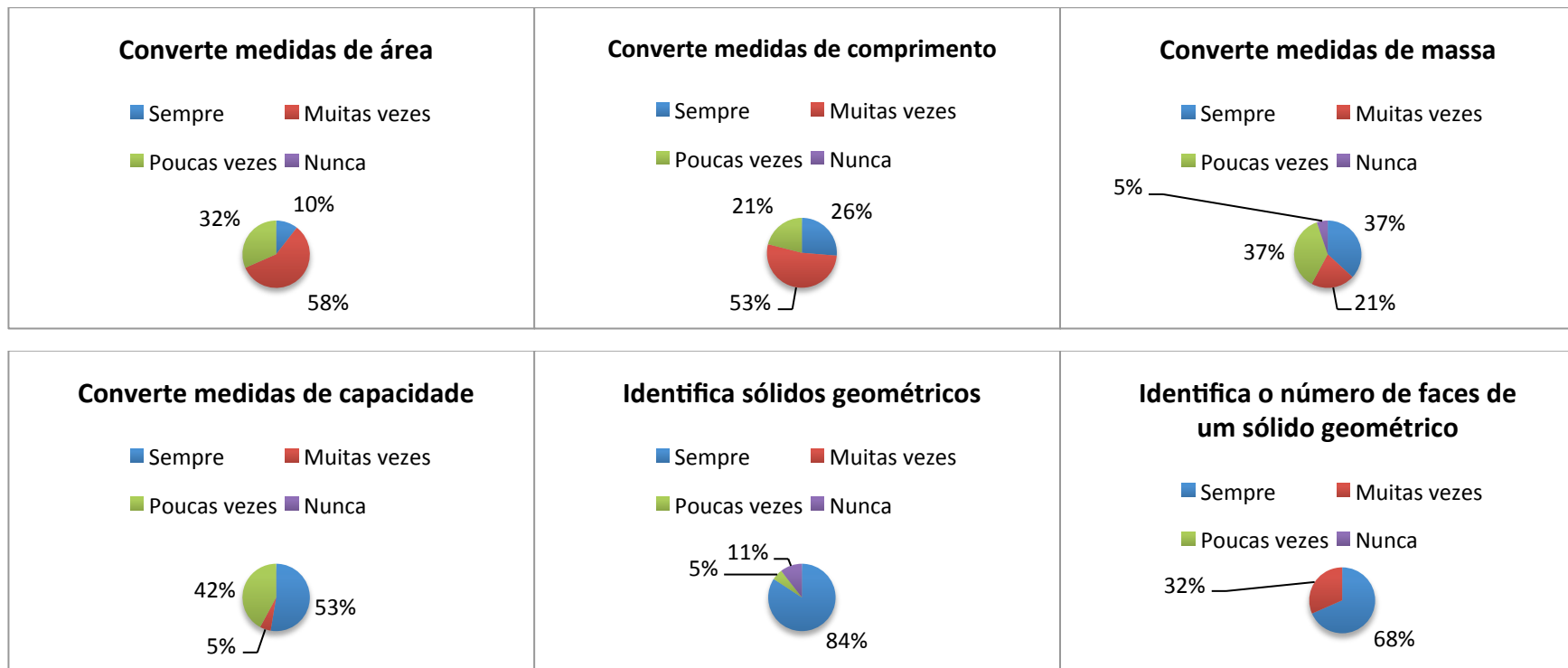
Anexo AA – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos nas competência sociais



Anexo AB – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Língua Portuguesa

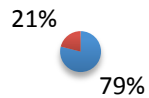


Anexo AC – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Matemática



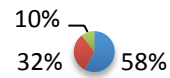
Identifica a forma(s) geométrica(s) das faces

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca



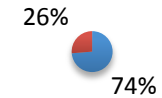
Identifica o número de arestas de um sólido geométrico

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca



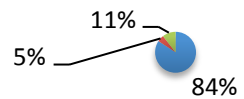
Identifica o número de vértices de um sólido geométrico

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca



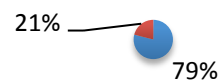
Distingue poliedro de não poliedro

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca



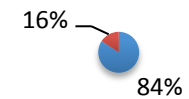
Planifica um sólido geométrico/ Identifica a planificação de um sólido

■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca

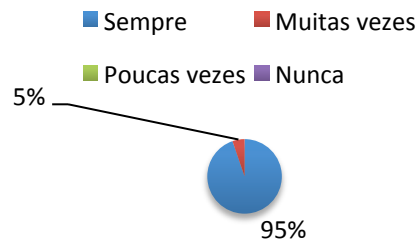


Desenha circunferências utilizando compasso

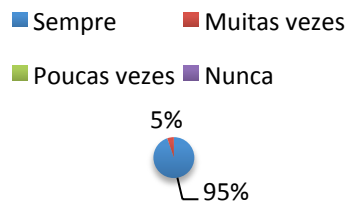
■ Sempre ■ Muitas vezes
■ Poucas vezes ■ Nunca



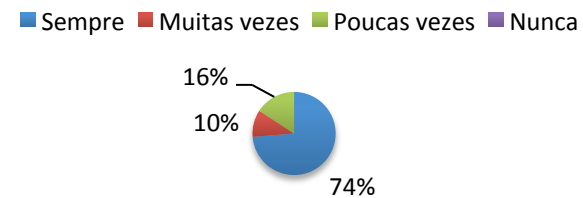
Calcula a área de uma superfície



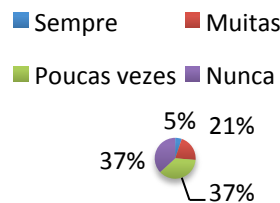
Calcula o perímetro de uma superfície



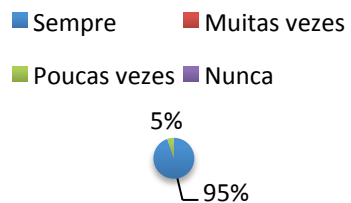
Identifica a moda de um conjunto de dados



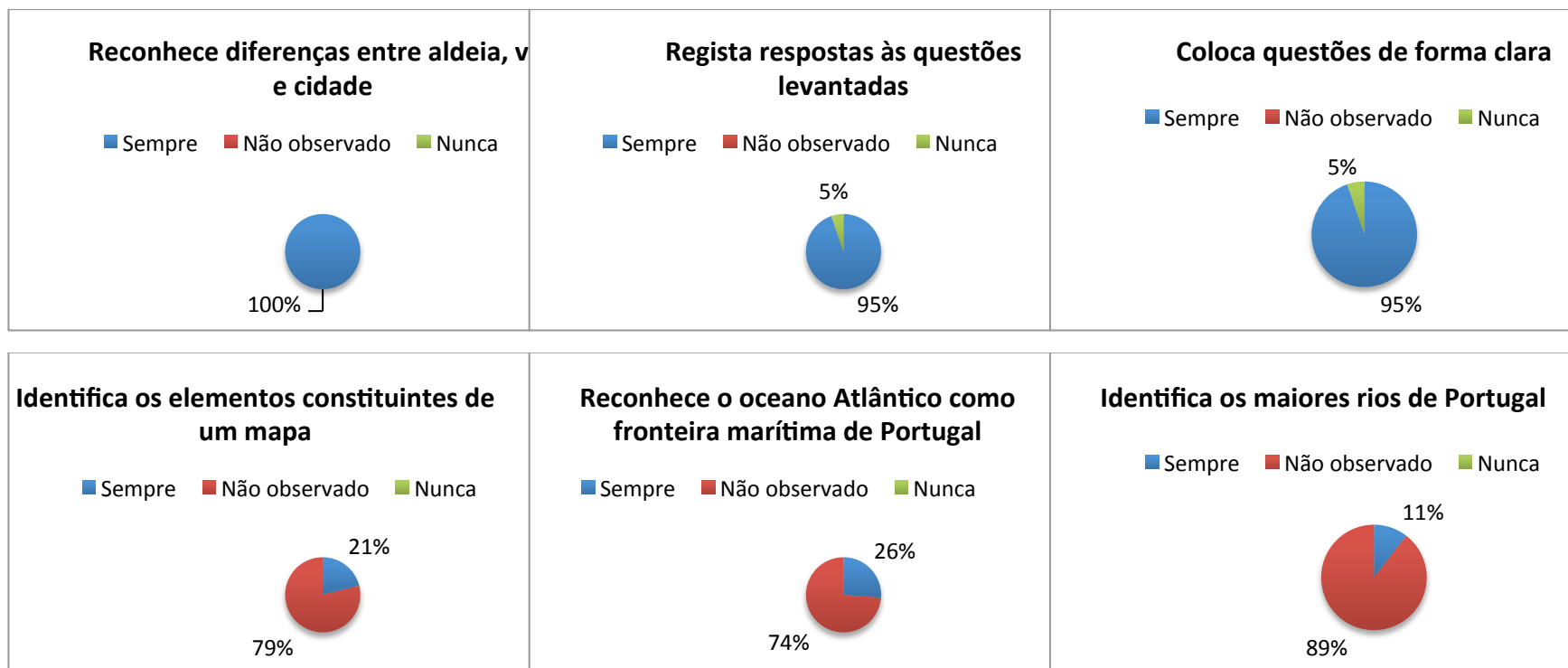
Identifica os extremos de um conjunto de dados numéricos



Identifica a amplitude de um conjunto de dados numéricos

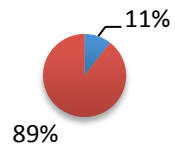


Anexo AD – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Estudo do Meio



Localiza no mapa os maiores rios de Portugal

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca



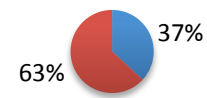
Identifica o interior de Portugal como mais acidentado que o litoral

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca

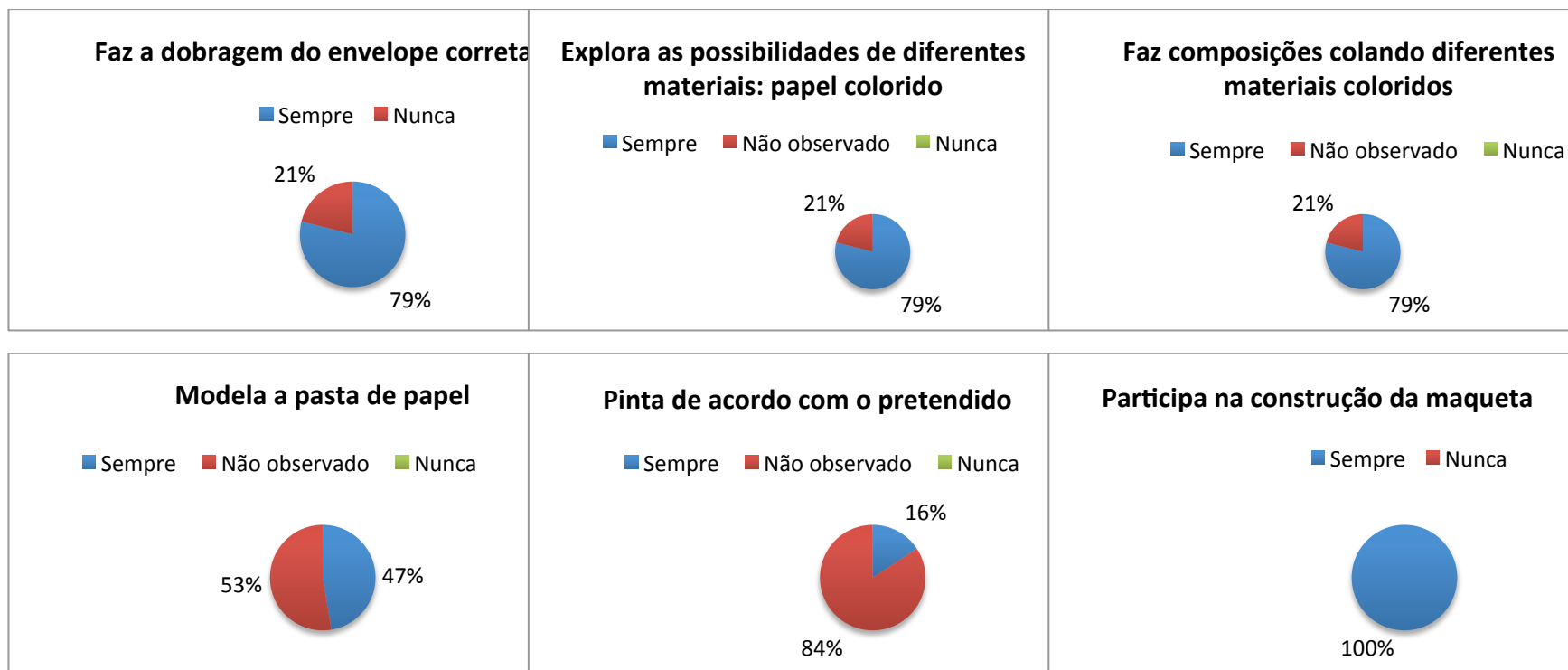


Associa o relevo à distribuição da população pelo território

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Nunca



Anexo AE – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Expressão Plástica

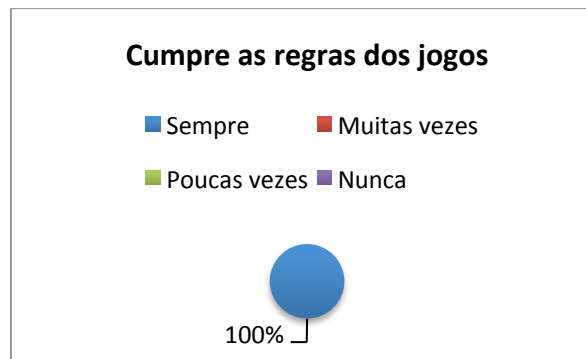


Pinta a maqueta

■ Sempre ■ Não observado ■ Nunca



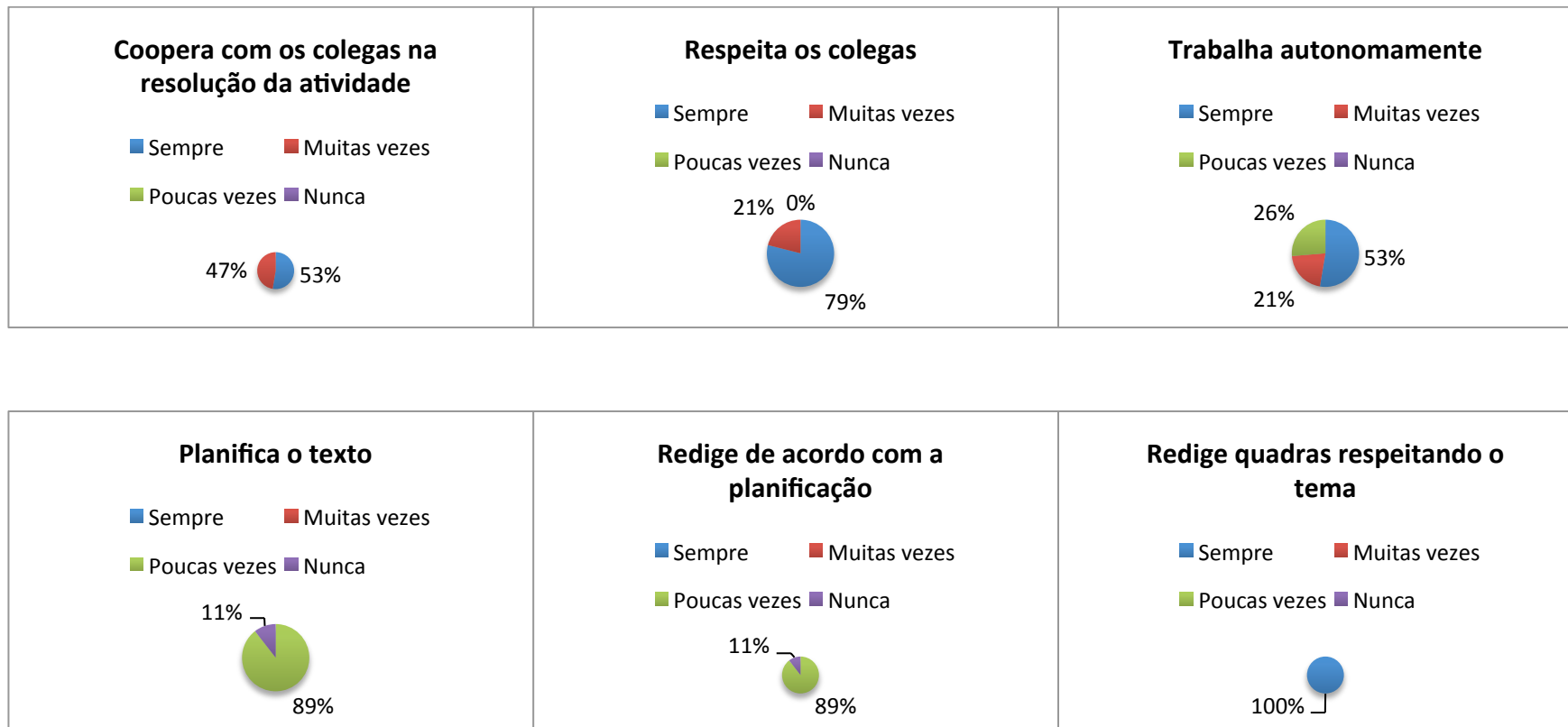
Anexo AG – Resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos na área disciplinar de Expressão Físico-Motora



Anexo AH – Grelha de indicadores de avaliação dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Intervenientes	Técnicas e Instrumentos
Desenvolver competências de cooperação e autonomia, fomentando a resolução de conflitos e a ajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve situações de crise sem auxílio do adulto. - Ajuda e coopera com os colegas, quando solicitado. - Realiza as atividades de forma autónoma. - Procura soluções para as dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor - Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Atas da “Assembleia de turma”. - Grelhas de registo da observação.
Compreender os diferentes subprocessos de escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica diferentes géneros textuais de acordo com as suas características. - Identifica o objetivo do texto. - Elabora um rascunho da estrutura organizativa do texto. - Lê para saber mais sobre o tema a desenvolver. - Escreve de acordo com a planificação. - Revê o texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor - Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificações dos textos dos alunos. - Textos produzidos pelos alunos. - Esquemas de reescrita dos textos. - Grelhas de registo da observação e participação dos alunos nas atividades.
Melhorar a competência ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Explicita regras de ortografia. - Identifica erros ortográficos em produções próprias ou dos colegas. - Corrige os erros ortográficos que identifica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor - Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Produções dos alunos. - Grelhas de registo da observação.
Desenvolver capacidades de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve corretamente problemas que envolvam as várias operações matemáticas. - Aplica corretamente o algoritmo da multiplicação. - Explica os processos utilizados na resolução das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor - Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Produções dos alunos. - Grelhas de registo da observação.
Desenvolver competências de leitura e representação de números	<ul style="list-style-type: none"> - Lê corretamente um números por ordens. - Lê corretamente um número por classes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor - Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Produções dos alunos. - Grelhas de registo da observação.

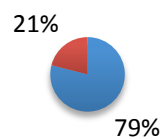
Anexo AI – Resultados da avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção



Revê o texto

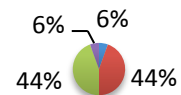
■ Sempre ■ Muitas vezes

■ Poucas vezes ■ Nunca



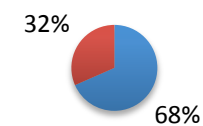
Escreve com correção ortográfica/ Completa corretamente as palavras

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



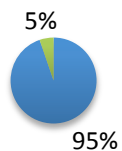
Resolve o algoritmo da multiplicação

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



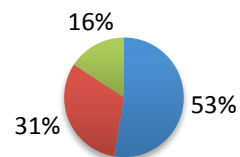
Apresenta os raciocínios e processos utilizados

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Resolve problemas

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca



Identifica o algoritmo correspondente à ordem pedida/ Efetua a leitura por ordens e classes

■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

