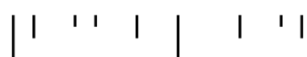


O TEMPO DE ESTUDO AUTÔNOMO:
PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Mariana Fonseca
Nº 2020081

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

2021-2022



◊ TEMPO DE ESTUDO AUTÔNOMO:
PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Mariana Fonseca

Nº 2020081

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Terminada esta etapa do meu percurso académico, não podia deixar de agradecer:

Ao meu marido, o Daniel, que sempre me apoiou, incentivou e ajudou ao longo deste caminho. Por todo o carinho, compreensão e amor que me deu, ao longo destes tempos que foram muito trabalhosos para mim, o que se traduziu em alguma ausência da minha parte.

Aos meus filhos, Madalena e Duarte, que são incríveis. Agradeço-lhes por serem uma inspiração, por terem sempre uma palavra amiga para a mãe, por serem compreensivos com o facto de eu não poder estar sempre disponível. Por saberem dar o melhor abraço e por me obrigarem a parar, mesmo quando às vezes parece impossível. São os melhores filhos do mundo.

Aos meus pais e irmãos, por sempre terem acreditado em mim, por me terem apoiado e ajudado em tudo o que eu precisei, por me lembrarem o quanto esta profissão era o meu sonho e estarem tão felizes quanto eu por ter conseguido.

À minha avó, que ainda que já não esteja fisicamente presente, está em mim todos os dias, é minha companhia, e faz-me lembrar o quanto a vida é curta e por isso deve ser aproveitada. Sei que olha por mim e que, certamente, estará muito orgulhosa. Obrigada por isso.

À Filipa, uma das melhores pessoas que tenho na minha vida, que me apoia em tudo, que me incentiva e tem sempre uma palavra amiga para cada coisa que faço. Está sempre do meu lado, com amor em tudo o que faz. Obrigada por esta amizade, na verdade, por já seres família.

À Margarida, que me acompanha nesta vida da educação já há oito anos, que sempre esteve lá para mim, que sempre soube o que dizer no momento certo, que sempre me compreendeu e sempre embarcou em todas as loucuras que fomos fazendo. Hoje é uma professora incrível, um exemplo a seguir.

À Kelly, por ter sido uma colega e amiga excepcional, dedicada e preocupada. Será também uma professora fantástica.

À Professora Doutora Conceição, por desde o primeiro dia de regresso na ESELx ter sido um exemplo de dedicação, empenho, força e carinho. Foi das professoras

mais dedicadas com quem me cruzei em todo o meu percurso. Agradeço-lhe por ter aceitado ser minha orientadora, por me apoiar em todo este processo. Obrigada por me ensinar tanto e por ter sempre uma palavra amiga, acima de tudo obrigada por acreditar em mim!

A todas as professoras e crianças que se cruzaram comigo neste caminho, sem elas nunca poderia ter chegado até aqui. Obrigada por me ensinarem, inspirarem e contribuírem para ser uma melhor professora e melhor pessoa.

À ESELx e a todo o corpo docente, o meu sincero obrigada.

RESUMO

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

Este trabalho visa descrever e analisar, de forma reflexiva, a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB e, de igual modo, apresentar um trabalho de investigação desenvolvido durante a intervenção no 1.º CEB, subordinado ao tema, “O Tempo de Estudo Autónomo: processos de autorregulação da aprendizagem em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

A investigação teve como principal objetivo estudar os processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos, de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, em TEA.

Em conformidade com o objetivo geral, configuraram-se como objetivos específicos deste estudo, os seguintes:

- (i) caracterizar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no início da intervenção pedagógica na PES II;
- (ii) caracterizar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no final da intervenção pedagógica na PES II;
- (iii) comparar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no início e final da intervenção pedagógica na PES II.

Tendo em consideração os objetivos do estudo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, e como técnicas de recolha de dados: o *Focus Group*, a observação participante e a análise documental. Os dados recolhidos foram tratados com recurso à técnica de análise de conteúdo de acordo com os fundamentos propostos por Bardin (2013).

Os resultados do estudo permitem identificar uma relação direta entre o trabalho desenvolvido, pelos alunos, em Tempo de Estudo Autónomo e o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, competências estas, sustentadas pelo desenvolvimento de outras como autonomia e responsabilização no trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Tempo de Estudo Autónomo, Plano Individual de Trabalho, Autonomia, Responsabilização, Autorregulação da aprendizagem.

ABSTRACT

This report is developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

This work it has the main to describe and reflectively analyze, in a reflective way, the pedagogical practice developed in the 1st Cycle of Basic Education and with two classes of the 6th year of the 2nd Cycle of Basic Education, in the same way, to present a research work developed during the intervention in the 1st Cycle of Basic Education, under the theme “The Autonomous Study Time and the processes of self-regulation of learning in students of the 1st Cycle of Basic Education”.

The main objective of the investigation was to understand how the Autonomous Study Time enhances the self-regulation of students in the 1st Cycle of Basic Education. Thus, for this general objective, the following specific objectives were defined:

- (i) characterize the self-regulation processes of students' learning in Autonomous Study Time, at the beginning of the pedagogical intervention in PES II;
- (ii) characterize the self-regulation processes of students' learning in Autonomous Study Time, at the end of the pedagogical intervention in PES II;
- (iii) to compare the self-regulation processes of students' learning in Autonomous Study Time at the beginning and end of the pedagogical intervention in PES II.

Considering the objectives of the study, a qualitative methodology was chosen, and as data collection techniques: The Focus Group, participant observation and document analysis. The collected data were treated using the content analysis technique according to the fundamentals proposed by Bardin (2013).

The results of the study allow us to identify a direct relationship between the work carried out by students in Autonomous Study Time and the development of learning self-regulation skills and, in the same way, of autonomy and responsibility skills in classroom work.

Keywords: Autonomous Study Time, Individual Work Plan, Learning Autonomy, Responsibility, Learning Self-Regulation.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
I PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.ºCEB E NO 2.º CEB	14
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1º CICLO	16
1.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	17
1.1.1. A instituição cooperante.....	17
1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa da OC	17
1.1.3. A turma e a diagnose das aprendizagens dos alunos	18
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	19
1.2.1. Problemática, objetivos e estratégias globais de intervenção	19
1.2.2. Avaliação e regulação das aprendizagens	20
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CICLO.....	24
2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	25
2.1.1. A instituição cooperante	25
2.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica das OC.....	26
2.1.3. As turmas e a diagnose das aprendizagens.....	26
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	27
2.2.1. Problemática, objetivos e estratégias globais de intervenção	27
2.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens	28
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB30	
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	35
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	36
1.1. Contextualização e motivação para o estudo	37
1.2. Questões de partida e objetivos do estudo	38

2.	REVISÃO DE LITERATURA	39
2.1.	Definição dos principais conceitos associados ao estudo: autonomia, responsabilização e autorregulação das aprendizagens	40
2.2.	O TEA e o PIT: rotina e instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	41
2.2.1.	A autonomia e autorregulação – que relação?	42
2.3.	Competências desenvolvidas pelos alunos no trabalho em TEA	44
2.4.	Diferenciação Pedagógica.....	45
3.	METODOLOGIA.....	46
3.1.	Opções metodológicas	47
3.1.1.	Natureza do estudo	47
3.1.2.	Técnicas de recolha de dados.....	48
3.1.2.1.	<i>Focus Group</i>	48
3.1.2.2.	Observação participante	48
3.1.3.	Técnicas de análise de dados	49
3.1.3.1.	Análise de conteúdo	49
3.1.3.2.	Análise documental	49
3.2.	Caracterização do contexto e dos participantes.....	50
3.3.	Procedimentos metodológicos para a ação pedagógica.....	50
3.4.	Princípios éticos de investigação.....	52
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
4.1.	Processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no início da intervenção pedagógica na PES II.....	54
4.2.	Processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA: final da PES II	59
4.3.	A avaliação e a autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no início e no final da PES II: processo evolutivo.	65
5.	CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	67
5.1.	Constrangimentos e limitações do estudo.....	70

6. REFLEXÃO FINAL	71
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS.....	71
ANEXO A. AGENDA SEMANAL BASE – 1.º CEB	71
ANEXO B. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES – 1.º CEB	71
ANEXO C. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES – 2.º CEB	71
ANEXO D. GUIÃO DO <i>FOCUS GROUP</i> – 1.º CEB.....	71
ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DO <i>FOCUS GROUP</i>	71
ANEXO F. ANÁLISE DE CONTEÚDO – <i>FOCUS GROUP</i>	71
ANEXO G. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO	71
ANEXO H. CONSENTIMENTO INFORMADO / INFORMED CONSENT	71
ANEXO I. GRELHAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS EM TEA (1ª etapa)	71
ANEXO J. GRELHAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS EM TEA (3ª etapa)	71
ANEXO K. GRELHA DE AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO DA LEITURA	71
ANEXO L. EXEMPLO DE PIT E LISTA DE VERIFICAÇÃO ADAPTADA	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução das competências leitoras com entoação e expressividade.....	21
Figura 2 - Evolução das competências de seleção pertinente de dados de problemas matemáticos.....	22
Figura 3 - Evolução das competências de interpretação de problemas matemáticos	22
Figura 4 - Planificação do PIT em TEA: fase inicial.....	55
Figura 5 - Desempenho semanal dos alunos em TEA - 1ª fase.....	56
Figura 6 - Autoavaliação dos alunos - 1ª fase	58
Figura 7 - Perspetivas dos alunos sobre as finalidades do TEA.....	59
Figura 8 - Planificação do PIT em TEA: 2ª fase	60
Figura 9 - Perspetivas dos alunos sobre os aspetos positivos e negativos em TEA	61
Figura 10 - Desempenho semanal dos alunos em TEA – 2ª fase	62
Figura 11 - Autoavaliação dos alunos - 2ª fase	64
Figura 12 - Perspetivas dos alunos sobre a Organização do TEA.....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Etapas implementadas para a promoção dos processos de autorregulação em TEA.....	50
Tabela 2 Legenda do gráfico "Desempenho semanal dos alunos em TEA – 1º fase” ..	57
Tabela 3 Legenda do gráfico "Desempenho semanal dos alunos em TEA” - 2ª fase...	63

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
OC	Orientadora Cooperante
PI	Projeto de Intervenção
UC	Unidade Curricular
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
MEM	Movimento da Escola Moderna
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
PAA	Plano Anual de Atividades
TEIP	Território Escolar de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, lecionada na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II foi a UC fulcral para a aquisição e desenvolvimento de competências, uma vez que, é “um tempo de ação prática do futuro profissional de ensino, concetualizada como espaço de transferência para a ação das aprendizagens realizadas nas componentes curriculares do curso (...), com a finalidade de integrar e transformar saberes disciplinares em saberes profissionais” (Ficha da Unidade Curricular, 2021).

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se, no primeiro capítulo, uma descrição reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada II, desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. No segundo capítulo, uma análise comparativa e fundamentada dos processos experimentados no contexto das duas práticas.

Na segunda parte deste relatório, apresenta-se o estudo “O Tempo de Estudo Autónomo e os processos de autorregulação da aprendizagem em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Configurou-se como objetivo geral desta pesquisa, estudar os processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos, em Tempo de Estudo Autónomo (TEA), numa turma do 2.º ano do 1.º CEB. Em conformidade com o objetivo geral, identificaram-se como objetivos específicos, os seguintes:

- i) caracterizar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no início da intervenção pedagógica na PES II;
- ii) caracterizar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no final da intervenção pedagógica na PES II;
- iii) comparar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no início e final da intervenção pedagógica na PES II.

O estudo encontra-se organizado em capítulos. No primeiro, é apresentado o tema a problemática e os objetivos identificados, bem como as motivações da investigadora para a realização do mesmo. Em seguida, apresenta-se a revisão de literatura, onde se encontra mobilizado o quadro concetual, cujo propósito é o de fundamentar os principais

conceitos relacionados com o tema, bem como proceder a uma revisão de literatura que permita uma fundamentação consistente da problemática estudada. A metodologia e a natureza do estudo, encontram-se no terceiro capítulo, onde se apresenta igualmente a caracterização dos participantes, as técnicas de recolha e de análise de dados e, ainda, os princípios éticos subjacentes ao processo de investigação. No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados e, por fim, as conclusões do estudo e referências.

No sexto capítulo, é elaborada uma reflexão final sobre os contributos da Prática de Ensino Supervisionada e do trabalho de investigação para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e pessoais no domínio da educação, assim como no domínio do saber estar e do saber ser.

Por fim, apresentar-se-ão as referências e respetivos anexos.

I PARTE - PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º CEB E NO 2.º CEB

| " | | | " |

Neste capítulo caracterizam-se os contextos em que se desenvolveram os estágios curriculares, assim como todo o trabalho desenvolvido com os alunos em cada contexto.

Nos dois estágios curriculares, um no 1.º CEB e outro no 2.º CEB, o trabalho desenvolveu-se ao longo de três fases distintas – observação, intervenção e avaliação. Para ambos os contextos foram elaborados Planos de Intervenção que nortearam todo o trabalho.

Os dados que se apresentam em ambos os contextos da Prática de Ensino Supervisionada II foram recolhidos através de técnicas de observação direta e indireta, designadamente a entrevista semiestruturada e a análise documental. A análise dos dados foi elaborada com recurso à análise de conteúdo.

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

|' '' | | ''

1.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

No presente subcapítulo apresenta-se a caracterização da instituição, os princípios orientadores da ação educativa da Orientadora Cooperante (OC), a caracterização da turma e, por fim, a avaliação e regulação da aprendizagem neste contexto.

1.1.1. A instituição cooperante

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino privada, que dispõe como oferta educativa, as valências do ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário. No que diz respeito ao 1º Ciclo, esta instituição dispõe um total de treze turmas. É de salientar que esta é uma escola internacional, que desenvolve a sua prática através do modelo de ensino bilingue. O principal objetivo da instituição é desenvolver processos potenciadores da autonomia e da responsabilidade individual e coletiva dos alunos. Para o efeito, são desenvolvidos variados projetos entre turmas, professores, funcionários e família. A escola tem ao seu dispor, um espaço exterior, onde os alunos passam os intervalos e vários equipamentos de apoio. O edifício dispõe de uma sala de professores com recursos para a preparação do trabalho com os alunos, um balcão de atendimento ao público, quinze salas de aula, uma sala de teatro e um student lounge. Existe ainda um refeitório, que serve tanto os alunos como os funcionários da instituição.

1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa da OC

A OC identifica-se com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), adotando, por isso, uma prática pedagógica cujos princípios orientadores se coadunam com os do MEM. A sua metodologia de trabalho, assenta deste modo “num contrato democrático de convívio e trabalho, construído através da organização, planeamento e avaliação cooperadas da aprendizagem” (Nisa, 1998, p.22) permitindo aos alunos que o seu tempo na escola seja vivido num clima de livre expressão, assegurando, tal como explica Nisa (1998) ser fundamental, a autenticidade na comunicação entre as diferentes díades. O trabalho pedagógico assenta numa aprendizagem ativa, que privilegia o ensino individualizado e pedagogia de projeto, onde se pretende que a aprendizagem

surja num processo individual e coletivo, no qual interagem o indivíduo, os colegas e o professor.

A escola dispõe de professores coadjuvantes para as componentes curriculares de Expressões Artísticas e da Educação Física, e também, Inglês. A Agenda Semanal (cf. Anexo A) é rotineira, apresentando, por vezes algumas exceções. Conta com momentos como: Apresentação de Produções, Conselho de Cooperação, Tempo de Estudo Autônomo, Trabalho de texto, Problema da Semana, Ortografia entre outros, à medida das necessidades.

Quanto à organização da sala de aula, as mesas encontram-se dispostas de modo a permitir o trabalho em grupo e a pares e, a disposição dos alunos é alterada mensalmente, para que possa existir uma maior diversidade nas interações dentro da sala. A sala está organizada por áreas de trabalho relacionadas com algumas componentes curriculares, designadamente: área dos ficheiros, onde estão colocadas as fichas de todas as componentes curriculares, que têm diferentes graus de dificuldade, para serem usadas em TEA; área de organização, onde se encontram os instrumentos de pilotagem; área do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e do Inglês, onde se encontram as listas de verificação e exposição de trabalhos desenvolvidos nestas áreas; existem ainda espaços destinadas a mapas organizativos dos aniversários e das regras de sala de aula. Para além disto existe uma biblioteca e armários de arrumação.

No que respeita à avaliação, neste contexto, é privilegiada a modalidade de avaliação diagnóstica, no início, assim como ao longo do ano. No final do ano letivo, são realizadas avaliações sumativas de natureza qualitativa. Importa ainda referir que os conhecimentos dos alunos são aferidos, trimestralmente, através de fichas de verificação.

1.1.3. A turma e a diagnose das aprendizagens dos alunos

O estágio curricular decorreu numa turma do 2.º ano do 1.º CEB. Esta era composta por 22 alunos, dos quais 12 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Na turma não se encontravam integradas crianças que necessitassem de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho). A turma pertence a um estrato social de classe

média-alta e alta, sendo que a maioria dos Encarregados de Educação são habilitados com formação no Ensino Superior.

A avaliação diagnóstica foi realizada nas diferentes componentes do currículo, assim como nos domínios dos conhecimentos, comportamentos e atitudes. A análise dos dados recolhidos durante o período de observação permitiu concluir que a maioria dos alunos consegue respeitar as regras de sala de aula, são alunos comprometidos com o seu trabalho e cumpridores das responsabilidades que lhes são atribuídas. Não se verificaram grandes dificuldades no português, sendo que a maior fragilidade encontrada foi a leitura com entoação e prosódia, de diferentes tipos de textos. São um grupo também sem grandes dificuldades na área da matemática, apresentando alguma fragilidade na interpretação de enunciados de problemas matemáticos. Na área de estudo do meio os alunos fazem trabalho por projeto, verificando-se apenas alguma dificuldade na utilização de vocabulário rigoroso e científico, neste domínio, que ainda assim se verifica normal para a faixa etária considerada. Nas áreas das Expressões Artísticas e da Educação Física, os alunos não apresentam dificuldades de maior.

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

Apresentar-se-á, em seguida, a problematização dos dados do contexto que permitiram a identificação dos objetivos gerais de intervenção, bem como as estratégias globais de intervenção e de integração curricular. Apresentam-se ainda algumas das atividades desenvolvidas, bem como a avaliação das aprendizagens dos alunos, ao longo da prática pedagógica.

1.2.1. Problemática, objetivos e estratégias globais de intervenção

A síntese dos dados de diagnose das aprendizagens dos alunos foi necessária para identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades na turma, no sentido de conduzir à tomada de decisões relativas ao processo de intervenção pedagógica.

Como principais potencialidades, foram identificadas características como o empenho, participação, pensamento crítico, expressão oral, na interação com os pares e

com a docente, comunicação e explicitação de raciocínios matemáticos e outros, e o interesse, de um modo geral, pelas novas aprendizagens (cf. Anexo B). Como principais fragilidades (cf. Anexo B), foram identificadas: leitura com entoação e prosódia e a interpretação dos enunciados de problemas matemáticos. Em conformidade com as principais fragilidades diagnosticadas, emergiram as seguintes questões problemas: (i) *De que modo podemos desenvolver a entoação na leitura de diferentes tipos de textos?* (ii) *Que estratégias podemos utilizar para melhorar a capacidade de interpretação dos enunciados dos problemas?*

A partir das questões-problema apresentadas identificaram-se os seguintes dois objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver a capacidade de entoação durante a leitura de diferentes tipos de texto; (ii) Desenvolver a interpretação de enunciados de problemas matemáticos. As estratégias globais de intervenção selecionadas para a consecução dos objetivos foram: (a) Disponibilização de fichas de leitura para em TEA, os alunos gravarem as suas leituras; (b) Rotina de leitura orientada; (c) Dramatização a partir de textos escritos; (d) Resoluções de problemas com adaptações para ajudar na seleção dos dados pertinentes; (e) Desenho a partir de interpretação de textos.

1.2.2. Avaliação e regulação das aprendizagens

Ao longo do período de intervenção, por forma a avaliar as atividades desenvolvidas com o grupo, em todas as planificações foi contemplado o parâmetro avaliação, discriminando os indicadores e os instrumentos de avaliação a recolher em cada situação de trabalho com os alunos. Neste mesmo período, pretendemos que os alunos participassem ativamente nos processos de avaliação, através da auto e heteroavaliação no sentido da tomada de “consciência daquilo que cada um já sabe e daquilo que tem de trabalhar para melhorar” (Resende & Soares, 2002, p.147).

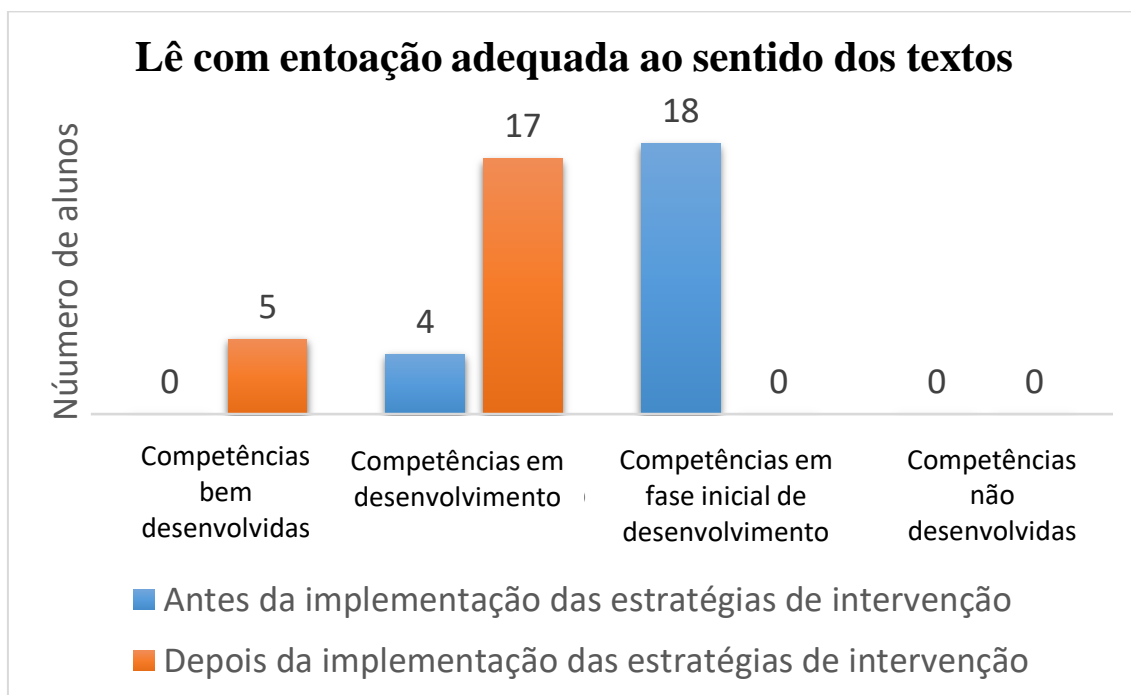
Neste período de intervenção pedagógica, a avaliação formativa foi privilegiada. A primeira, concretizou-se através da observação direta do desempenho dos alunos, da avaliação das produções dos alunos, dos trabalhos por projeto, das produções individuais e das autoavaliações.

No que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de entoação durante a leitura de diferentes tipos de texto, grande parte dos alunos foi capaz de compreender o

conceito de entoação, melhorando a leitura no que toca a prosódia e à entoação, como podemos observar na figura 1.

Figura 1

Evolução das competências leitoras com entoação e expressividade



Na figura que apresenta os dados relativos à evolução das competências leitoras, as competências a que se refere o gráfico, são as disponíveis na grelha de avaliação (cf. Anexo K).

Existem alguns alunos que, pelo facto de o português ser a língua não materna, ou pelo facto de ainda não terem uma leitura fluente, não são capazes de ao ler, transformar a pontuação em entoação.

No que respeita ao desenvolvimento da interpretação de enunciados de problemas matemáticos, a maioria dos alunos, com as adaptações dos enunciados, tornou-se capaz de os compreender, concebendo estratégias adequadas e conseqüentemente, também uma aplicação adequada das mesmas, conforme representado no gráfico da figura 2 e figura 3.

Figura 2

Evolução das competências de seleção pertinente de dados de problemas matemáticos

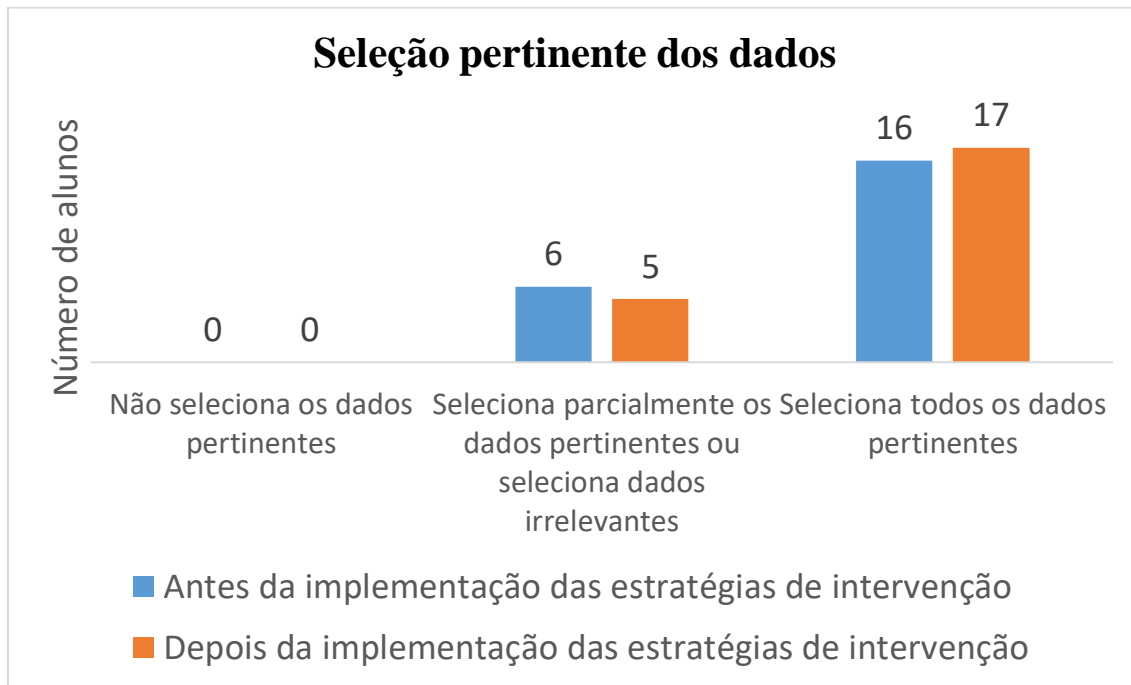
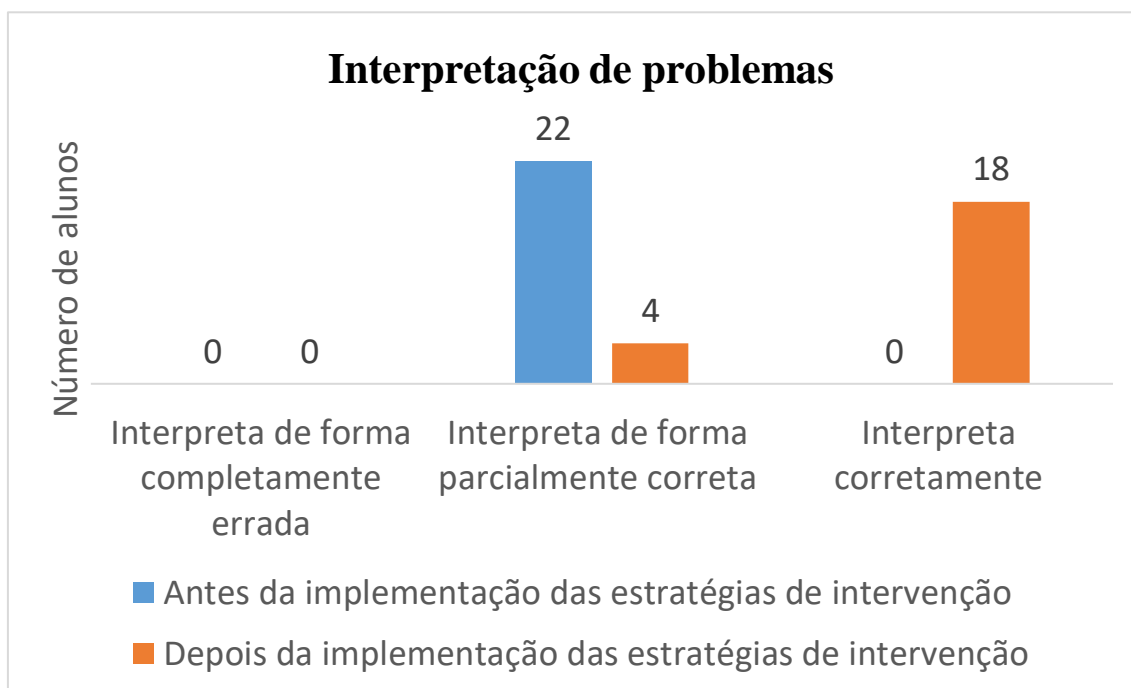


Figura 3

Evolução das competências de interpretação de problemas matemáticos



Os alunos que, individualmente, apresentam mais dificuldades na componente da matemática apresentaram dificuldades acrescidas na resolução dos problemas, ainda que demonstrassem saber o que deviam fazer.

Tendo o suprarreferido em linha de conta, conclui-se que os objetivos e estratégias globais de intervenção considerados no PI se verificaram eficazes no desenvolvimento das competências identificadas como dificuldades, neste grupo de alunos, evidência que nos leva a considerar que a intervenção pedagógica desenvolvida contribuiu, no sentido positivo, para o sucesso das aprendizagens efetuadas no período decorrido no estágio curricular.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO CONTEXTO
DO 2.º CICLO

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

No presente subcapítulo apresenta-se, de modo sumário, a instituição onde decorreu parte da PES II, seguida dos princípios orientadores da ação educativa das OC, caracterização das turmas e, por fim, a avaliação e regulação da aprendizagem dos alunos.

2.1.1. A instituição cooperante

A instituição na qual decorreu o estágio curricular do 2.º CEB, faz parte de um Agrupamento de Escolas constituído por cinco estabelecimentos de Ensino. Esta instituição oferece, à população circundante, as valências de pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB. Frequentam o 2.º CEB, 9 turmas do 5.º ano e 10 turmas do 6.º ano de escolaridade. A instituição contempla no seu espaço físico diversas áreas de estudo, lazer e desporto. Esta escola oferece aos alunos uma diversidade de projetos nacionais e internacionais que constam do Plano Anual de Atividades (PAA), dos quais se destaca o projeto Fénix, para o 1.º e 2.º CEB que consiste “em proporcionar condições para que todos os alunos possam efetuar aprendizagens e consolidar saberes” (DGE, s/d) com o objetivo de combater a taxa de retenção dos alunos e melhorar o sucesso escolar. O Agrupamento de Escolas encontra-se enquadrado no programa, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que consiste numa iniciativa governamental para auxiliar agrupamentos, que se localizam em territórios desfavorecidos a nível socioeconómico, a prevenir e reduzir o abandono, o insucesso escolar e a indisciplina. Assim sendo, o principal objetivo é “a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (DGE s/d). De acordo com o Projeto Educativo do agrupamento, este “pretende ser um Agrupamento de escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (2017, p. 12). Em conformidade, os princípios pedagógicos do agrupamento, consistem em promover uma oferta educativa sustentada em processos de diferenciação pedagógica e numa política de inclusão, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e o desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos, no sentido de responder às suas necessidades e interesses individuais. Assim, com o objetivo de proporcionar uma formação integral das crianças e jovens, isto é, formar cidadãos responsáveis, autónomos, criativos, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres cívicos, pretendem que as

práticas e os comportamentos da comunidade educativa assentem na valorização da cidadania, do respeito pela diferença, da responsabilidade, da autonomia, do empenho, da tolerância, da solidariedade e da excelência (Agrupamento de Escolas de Benfica, 2017).

2.1.2. Princípios orientadores da ação pedagógica das OC

As OC de Matemática e Ciências Naturais, não seguiam um modelo pedagógico pré-definido no exercício da sua prática docente, seguiam um modelo próprio ajustável às necessidades dos alunos das turmas que lecionavam. Tanto uma como outra docente procuram trabalhar com os alunos assumindo como referências as orientações curriculares de política educativa, as aprendizagens essenciais, promovendo, pelo menos uma vez por período, a realização de trabalhos por projeto com os alunos, particularmente na disciplina de Ciências Naturais. A diferenciação pedagógica é concretizada nas práticas de ambas as docentes, sendo que uma delas torna mais visível este processo nos momentos de avaliação, e, a outra professora, privilegia processos de diferenciação pedagógica ao longo das várias sessões de trabalho, de ambas as disciplinas.

2.1.3. As turmas e a diagnose das aprendizagens

As turmas onde decorreu o estágio curricular eram ambas do 6.º ano de escolaridade. A turma do 6.º^a tinha 16 alunos. Era uma turma reduzida, dado ser uma turma fénix. As idades dos alunos eram compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Nesta turma existem três alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho). Esta é uma turma em que os alunos apresentam uma baixa taxa de assiduidade, pontualidade e participação. Para além de pouco motivados para a aprendizagem o grupo revela comportamentos de alguma conflitualidade, entre pares, e por vezes, de ausência de respeito pelos docentes. De um modo geral, constituem um grupo de alunos pouco autónomos e pouco responsáveis. A turma do 6.º^a era composta por 20 alunos, dois deles com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho). Este grupo de alunos tinha idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Eram assíduos e pontuais, embora pouco autónomos e pouco responsáveis no desenvolvimento de tarefas propostas. Não obstante, eram participativos e mantinham uma boa relação entre pares e com a OC. Eram

alunos que não apresentavam grande interesse pelas aprendizagens, não dispo de hábitos de estudo, o que, conseqüentemente, conduziu a dificuldades no âmbito dos conteúdos que foram sendo abordados.

Para que a intervenção pedagógica fosse adequada às necessidades dos grupos de alunos observados, foi realizada uma diagnose com vista a identificar as potencialidades e as fragilidades das turmas (cf. Anexo C), tanto no que diz respeito às competências transversais, como às áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais. Esta diagnose contou com a observação direta e observação indireta, através de análise documental, entrevista semiestruturadas às OC e conversas informais ao longo deste período.

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

Apresentar-se-á, em seguida, a problematização através da análise dos dados recolhidos no contexto. Foi esta análise reflexiva que nos conduziu à identificação dos objetivos gerais de intervenção do PI. Em conformidade, selecionaram-se um conjunto de estratégias globais de intervenção no sentido da prossecução dos objetivos gerais do PI.

2.2.1. Problemática, objetivos e estratégias globais de intervenção

A problematização sustentada na análise dos dados do contexto permitiu identificar uma síntese de potencialidades e fragilidades dos alunos das turmas (cf. Anexo C).

Em conformidade com a síntese de potencialidades e fragilidades dos alunos foram identificadas as seguintes questões-problema: (i) *De que forma podemos potenciar nos alunos a capacidade de comunicação matemática?* (ii) *De que maneira podemos fomentar a autonomia e autorregulação nos alunos em Ciências da Natureza?*

Em correspondência com as questões enunciadas, identificaram-se os seguintes objetivos gerais: 1) Desenvolver a comunicação matemática através da resolução e discussão de problemas; 2) Desenvolver a autonomia na gestão do currículo; 3) Desenvolver a autorregulação na gestão das aprendizagens;

As estratégias globais de intervenção selecionadas para a consecução dos objetivos propostos no PI passaram por, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais: implementação de rotinas de discussões coletivas a partir de problemas matemáticos; Inclusão de situações quotidianas dos alunos nas suas aprendizagens; promoção de dinâmicas de interação em pequenos e grande grupo; promoção de momentos de partilha e reflexão, promoção da qualidade matemática das apresentações; solicitar explicações claras das resoluções; pedir justificações sobre os resultados e as formas de representação utilizadas; discussões apelativas da diferença e da eficácia matemáticas nas diferentes resoluções apresentadas; regulação das interações dos alunos nas discussões; incentivar o questionamento para clarificação de ideias apresentadas ou esclarecimento de dúvidas; incentivar a resposta às questões colocadas; implementação do Plano Individual de Trabalho; implementação do Tempo de Estudo Autónomo; implementação de listas de verificação de conhecimentos; estabelecimento de parecerias entre pares e professores e implementação de fichas de verificação de conhecimentos.

2.2.3. Avaliação e regulação das aprendizagens

A avaliação, na perspetiva de Roldão (2008), pode ser definida como “um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução” (p.41). Assim, considerou-se fulcral realizar uma avaliação das repercussões das estratégias implementadas, ou seja, compreender de que modo surtiam efeito as inovações pedagógicas que estavam a decorrer em ambas as turmas, através de uma análise reflexiva com base nas aprendizagens dos alunos ao longo do período de intervenção.

Esta sustentou-se na modalidade de avaliação formativa ao longo de todo o processo, e sumativa no final do período. Ao longo do processo foram analisadas as produções dos alunos, a participação oral e, no caso das Ciências Naturais, o PIT e o desempenho no TEA. No final do período realizaram-se testes de avaliação sumativa e, as questões-aula, também de carácter sumativo, foram realizadas no intermédio do período escolar. As atitudes e comportamentos dos alunos foram também alvo de avaliação através da observação direta, em sala de aula, e de registos diários (notas de

campo). Também os alunos realizaram reflexões acerca do seu comportamento e desempenho.

A evolução positiva dos comportamentos e atitudes dos alunos contribuiu, de modo significativo para a consecução dos objetivos do PI. Deste modo, pode afirmar-se que no que no âmbito do melhoramento da comunicação matemática através da resolução e discussão de problemas, os alunos demoraram algum tempo a familiarizar-se com este tipo de atividade, a conseguir apresentar produções sólidas e a explicitar o seu raciocínio de forma clara e coesa, ainda assim, e estabelecendo uma comparação com o período de observação, houve uma notória evolução, no sentido positivo, em termos de empenho, noções matemáticas e confiança nas suas próprias resoluções.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia na gestão do currículo e na autorregulação na gestão das aprendizagens, a implementação do TEA, como recurso ao instrumento de pilotagem PIT, ocorreu com extremas dificuldades, quer por questões de tempo, uma vez as sessões serem poucas ao longo da semana, quer pela falta de responsabilidade e entendimento dos alunos perante este novo instrumento de pilotagem. Assim, optou-se por operacionalizar estratégias, como adaptar o PIT às listas de verificação (cf. Anexo L). Nas turmas, a implementação do TEA ocorreu de forma distinta, tendo em conta as características individuais e grupais, mas, no final da intervenção, foi possível constatar que, em ambas as turmas, os alunos estavam mais despertos à compreensão do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, mais participativos e também, mais conscientes das suas potencialidades e fragilidades. Deste modo, conclui-se que o PI trouxe resultados significativos nas duas turmas intervencionadas e o balanço é, de facto, positivo.

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

Descritos os processos de planeamento, intervenção e avaliação, é agora momento de realizar uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos, 1.º CEB e 2.º CEB. Os estágios curriculares, independentemente do ciclo de ensino em que ocorrem, são locais que, como Flores (2015) afirma, possibilitam o desenvolvimento de “competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas” (p.214).

Deste modo, é fundamental analisar: (i) o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) os métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que diz respeito ao primeiro ponto, ao longo do período interventivo em ambos os estágios, foi sempre posta em primeiro plano, a heterogeneidade de cada um dos alunos, uma vez que, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, os alunos, como em qualquer estabelecimento de ensino, são distintos com características, também elas muito distintas, por esse motivo, a forma como apreendem os conhecimentos e como participam no processo de ensino-aprendizagem é também distinto. Conforme Grave-Resendes & Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consciência as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14) e, foi com base nesta ideologia, que ocorreu a prática, em ambos os ciclos, tornando, para além do já mencionado, as aprendizagens dos alunos bastante mais significativas pois também eles fizeram parte de todo o processo. A verdade é que, no contexto do 1.º CEB todas estas práticas eram já desenvolvidas pela OC, uma vez que a sua prática assentava num modelo pedagógico socioconstrutivista e interativo ao invés do 2.º CEB, onde esta integração dos alunos em todo o processo, se configurou uma novidade, e onde o modelo era de carácter mais expositivo e centrado no docente.

Quanto ao papel do professor, foi sempre objetivo, para além do respeitar a individualidade de cada um dentro e fora da sala de aula, apresentar um papel de discreta disponibilidade, orientando os alunos, e criando atividades promotoras da exploração e aquisição de conhecimentos por eles próprios ao invés do ensino expositivo, centralizado no professor. Esta prática ocorreu em ambos os ciclos, mas, mais uma vez, se no 1.º CEB

se verificou apenas uma continuação do trabalho da OC, no 2.º CEB, muitas das atividades exploratórias e da centralização do processo nos alunos, foi uma novidade.

Ao longo da prática ocorrida nestes dois ciclos de ensino, foi sempre possível envolver os alunos de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, criando vários momentos de sistematização que se revelavam verdadeiros momentos de reflexão e de consciencialização do trabalho efetuado. Para além disto, as diferentes dinâmicas na sala de aula, trabalho em grande e pequeno grupo, trabalho a pares, em parcerias, e mesmo o trabalho individual, foram potenciadores do desenvolvimento de competências de cooperação, de espírito crítico, de colaboração, autorregulação e autonomia.

Durante o período já mencionado, foram seguidos princípios orientadores da prática pedagógica, designadamente: diferenciação pedagógica, aprendizagem exploratória e participação democrática, significativamente mais acentuados no 1.º CEB. Neste sentido, e como afirma Cadima et al (1997) “a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo” (p. 13). Além de tudo o que já foi referido, a implementação do PIT e do TEA no 2.º CEB e a continuação desta prática no 1.º CEB, permitiu aos alunos desenvolver a sua capacidade de autonomia e autorregulação das aprendizagens, um maior envolvimento na gestão das aprendizagens e do currículo e um melhor aproveitamento dos mesmos (Niza, 1998; Santana, 1999; Pinto & Gomes, 2013; Louseiro, 2005).

Quanto ao segundo ponto sobre análise - os métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo – é de salientar que no 1.º CEB a integração curricular e a interdisciplinaridade ocorreram de forma mais natural e com maior frequência do que no 2.º CEB, não só pela maior flexibilidade da planificação, pelos modelos das práticas das OC serem bastante distintos em ambos os ciclos, mas também, pelo facto de no 1.º CEB as diferentes componentes curriculares, da responsabilidade da professora titular, permitirem esta abordagem mais integrada, ao longo do tempo. No 2.º CEB, só responsável pela área da Matemática e das Ciências Naturais, com os conteúdos programáticos que tinham de ser lecionados naquele período, já previamente estabelecidos, pela inflexibilidade de horários e pelo pouco tempo com os alunos, a flexibilização curricular e integração curricular aconteceu de um modo mais

subliminar e não na medida em que gostaria. Ainda assim, dentro dos diversos conteúdos tentou-se sempre procurar conhecer os interesses dos alunos, as dinâmicas que mais lhes apraziam e as suas experiências, fazendo sempre a ponte entre as aprendizagens e o seu quotidiano. Desta forma, foi possível, num ciclo de ensino mais inflexível, organizar e gerir o currículo por forma a que os alunos fossem parte integrante do processo.

Quanto à relação pedagógica, pode considerar-se a sala de aula como um local de interações, por excelência, em que estas interações são uma influência existente de parte a parte, que permite a constituição de um grupo, em que os comportamentos de uns e de outros podem constituir um estímulo para os demais, assim, conforme Serralha (2007), a aprendizagem surge associada a estes processos grupais. Para além disto, nesta relação, o clima social caracterizou-se como democrático, tal como preconiza Niza (1998), ao afirmar que, a relação entre o professor-aluno e entre alunos, deve assentar “num contrato democrático de convívio e trabalho, construído através da organização, planeamento e avaliação cooperadas da aprendizagem de um programa cultural oficial” (p.22). À semelhança do analisado nos pontos anteriores, também neste, houve um maior constrangimento na prática do 2.º CEB, uma vez que esta não era a forma de trabalho a que estavam habituados os alunos, ao contrário do que acontecia no 1.º CEB, em que era já uma realidade bem presente no dia a dia, em sala de aula.

Deste modo, realça-se a imperatividade de privilegiar, num ambiente democraticamente organizado, momentos de interação e gestão reacional, promovendo valores sociais e fundamentais ao desenvolvimento de cada criança.

No que concerne aos processos de regulação e de avaliação, importa referir que, da perspetiva de Arends (1995), a avaliação é “um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos alunos” (p.229) e, por essa mesma razão, foi necessária avaliar o desempenho dos alunos com vista à orientação da intervenção. Não só para orientar a intervenção, mas também para regular as estratégias implementadas, foram avaliados os resultados destas mesmas estratégias.

Podem distinguir-se o 1.º e o 2.º CEB, pelo facto de, no 1.º CEB, a avaliação se caracterizar por formativa, enquanto no 2.º CEB, a avaliação sumativa tinha um papel mais preponderante, o qual não era possível de inverter. Se no 1.º CEB o objetivo desta avaliação formativa passava por “ajudar o aluno a compreender onde se situa no contínuo

de aprendizagem (ao nível da iniciação, de progresso ou de domínio ou competência)” (Heacox, 2006, p.124), no 2.º CEB, a avaliação sumativa traduziu-se “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos” (Decreto-Lei nº 139/2012). Ainda neste ciclo houve lugar à avaliação formativa, através da análise das produções dos alunos, dos PIT e do preenchimento de grelhas de observação e registo.

Em suma, a avaliação funcionou então, como um elemento regulador tanto das práticas pedagógicas, como das aprendizagens concretizadas e das competências desenvolvidas pelos alunos, como afirmam Abrantes & Araújo (2002).

Deste modo, a prática de ensino, nos dois ciclos de ensino, foi fulcral na formação inicial docente. O período de observação e também o período de intervenção, permitiram ganhar mais competências no que diz respeito ao papel do professor dentro e fora de sala de aula, à preparação da ação, à gestão de tempo, do grupo, à flexibilização da planificação e ao entendimento de que as aprendizagens significativas se devem sobrepor ao cumprimento de conteúdos programados e, também, à capacidade reflexiva sobre a minha prática.

Considero, por tudo o referido anteriormente, que esta experiência foi extremamente enriquecedora e que me possibilitou a consolidação de pilares fundamentais para a prática docente, uma vez ter sido possível sobrepor as aprendizagens teóricas às práticas, contactar com distintas realidades sociais, mas também, com diferentes modelos pedagógico, que como se pôde ver anteriormente, ditam o envolvimento e participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, a relação que se pode estabelecer entre professor e aluno e o tipo de interações que acontecem na sala de aula, mas também fora dela.

II PARTE - ESTUDO
EMPÍRICO

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | ' ' |

1.1. Contextualização e motivação para o estudo

O tema, “O Tempo de Estudo Autónomo e os processos de autorregulação em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, objeto de estudo, emergiu no contexto da Prática do Ensino Supervisionada II, no 1.º CEB, numa turma de 2.º ano de escolaridade.

A este respeito, Pinto e Gomes (2013), consideram que o TEA é uma rotina de trabalho, cujo princípio fundamental é a diferenciação, em que os alunos trabalham de acordo com as suas características pessoais, tendo em conta as suas dificuldades o que, por sua vez, promove o desenvolvimento do potencial de cada aluno. Nesta medida, o TEA surge como uma rotina de trabalho, em que os alunos realizam um vasto conjunto de atividades, com o objetivo de “treinar competências curriculares através de exercícios em ficheiros, proceder a leituras à sua escolha, ou realizar qualquer atividade de consolidação e de desenvolvimento das suas aprendizagens” (Amaral e Figueira, s.d., p. 3).

O TEA constitui o “momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens” (Niza, 2000, p. 44), uma vez que, este tempo é gerido tendo por base um PIT, em que os alunos orientam e planificam o seu trabalho de acordo com as suas dificuldades, necessidades e orientações do próprio professor.

Por tudo isto, e considerando que os alunos têm como direito a aprendizagem, mas também o sucesso escolar, torna-se imperativo criar práticas e desenvolvê-las, de modo que os direitos dos alunos e que o perfil dos mesmo à saída da escolaridade obrigatória, corresponda ao esperado. Desta forma, pensou-se o desenvolvimento deste estudo, com vista à contribuição de uma mais fundamentada perceção acerca de como pode o professor contribuir ativamente para a promoção dos processos de autorregulação em rotinas como o TEA.

A opção pelo tema de estudo, privilegiou os seguintes critérios, também propostos por Sousa e Batista (2014): (i) Critério da familiaridade do objeto de estudo; (ii) Critério da afetividade e (iii) Critério dos recursos.

O primeiro critério mencionado relaciona-se com o facto de o tema objeto de estudo se circunscrever numa área de estudo familiar ao investigador. O segundo critério – afetividade – “deve resultar de uma forte motivação pessoal” (p.19), o que foi também

verificado, pois para além do gosto pelo tema, considero-o pertinente, uma vez que o este tema, vem dar respostas às necessidades práticas dos professores, já que é na rotina de TEA que se concretizam os processos de diferenciação pedagógica. Processos estes indispensáveis a uma individualização do ensino e, conseqüentemente, ao sucesso dos alunos. e útil quer na minha futura prática, quer na de outros. Por último, o critério dos recursos foi considerado, uma vez que o TEA era uma prática em desenvolvimento, na sala de aula, pela Orientadora Cooperante, tendo, no período de intervenção, verificando-se condições de autonomia do investigador para gerir estes processos com os alunos.

1.2. Questões de partida e objetivos do estudo

Considerando o suprarreferido no subcapítulo – Contextualização e motivação do estudo – e, tendo em linha de conta, as fragilidades e potencialidades encontradas ao longo do período de observação, com este grupo de alunos, foram enunciadas algumas questões de partida à investigação, designadamente: *Quais as concepções dos alunos acerca do TEA? Que instrumentos de pilotagem têm, à sua disposição, os alunos, para regularem o seu trabalho? Que competências desenvolvem os alunos com esta prática? Coincidirá a autoavaliação dos alunos com a heteroavaliação nos PIT? Saberão os alunos autoavaliar-se e avaliar os colegas de forma crítica e reflexiva? Serão os alunos conhecedores dos critérios para o trabalho em TEA?*

Na sequência da elaboração destas questões de partida, surge um objetivo geral que tem como propósito indicar “a principal intenção de um projeto” (Sousa & Batista, 2014, p.26) - *Estudar o desenvolvimento dos processos de autorregulação em TEA*. No seguimento da construção do objetivo geral, foram formulados três objetivos específicos:

- i) caracterizar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no início da intervenção pedagógica na PES II;
- ii) caracterizar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no final da intervenção pedagógica na PES II ;
- iii) comparar os processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no início e final da intervenção pedagógica na PES II.

2. REVISÃO DE LITERATURA

| " | | " |

O presente capítulo consistirá na apresentação do quadro conceitual, mobilizado para o tema do estudo investigativo. O principal objetivo deste capítulo é contextualizar o estudo, explicitar os conceitos e, ainda, apresentar outros estudos que vão ao encontro desta temática, que se subentende por Estado de Arte.

2.1. Definição dos principais conceitos associados ao estudo: autonomia, responsabilização e autorregulação das aprendizagens

A autonomia é um nome com um peso preponderante no que respeita à educação, estando intimamente ligada à liberdade pessoal, e, como apresentam Raya & Vieira (2015), trata-se de uma competência que visa desenvolver a autodeterminação, a responsabilidade social e crítica além dos ambientes educativos, ainda que, seja a educação, o palco da emancipação pessoal e interpessoal e de transformação social.

Deste modo, ao longo do processo de ensino aprendizagem, quer no modelo pedagógico MEM ou num qualquer outro modelo, a autonomia, a par do desenvolvimento pessoal, são competências que se configuram essenciais, tal como preconiza o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, uma vez que é um processo através do qual os alunos “desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (p.26).

Por sua vez, a autorregulação, trata-se de uma capacidade de avaliar o processo pelo qual se está a atravessar, recorrendo, neste caso concreto do MEM, a instrumentos de pilotagem, que, tal como Niza (1998) afirma, guiam “a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das ações, o planeamento e a sustentação do trabalho” (p.20).

O conceito de responsabilização é também fundamental no decorrer deste estudo, uma vez que é um dos pilares do processo evolutivo dos alunos, ao longo do tempo. Deste modo, e em concordância com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pode definir-se responsabilidade como “Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.” (p.11).

2.2. O TEA e o PIT: rotina e instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O estudo investigativo apresentado foi desenvolvido num contexto cujo modelo pedagógico em vigor é o Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo pedagógico é, conforme Movimento da Escola Moderna (2021), consiste num modelo de trabalho educativo cujo propósito é a formação democrática e o desenvolvimento social e moral dos alunos, por isso se intitula de um modelo sociocêntrico. Os educandos, por sua vez, são os atores principais da gestão do currículo.

O grupo de alunos – turma – que frequenta uma instituição que se reja por este modelo, é concebido como uma comunidade de aprendizagem e é lhe proporcionado um ambiente cultural motivador, sendo por esse motivo que pondo à prova “os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade - [...] a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta” (Movimento da Escola Moderna, 2021, s/p).

Para o bom funcionamento deste modelo pedagógico é necessário que haja uma construção da formação democrática, partindo “de alguns conceitos nucleares que se constituem em sub-sistemas de organização da educação escolar” (Niza, 1998, p.79) sendo eles: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e, ainda, a participação democrática direta.

Assim, o MEM caracteriza-se por uma interação bidirecional entre “o trabalho desenvolvido pelos alunos e a formação permanente dos docentes, através da reflexão crítica exercida sobre as trocas de experiências e de saberes” (Niza & Santana, s/d, p.41).

Por se tratar de um modelo organizativo e gestor das práticas de aprendizagem e educação, a aquisição de conhecimentos faz-se através da organização do meio e dos instrumentos de trabalho, descentrando a apropriação dos conhecimentos no discurso dos professores. Com isto e conforme Niza & Santana (s/d), os instrumentos e as rotinas de trabalho assumem um papel determinante na execução deste modelo.

Deste modo, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), surge como “uma dinâmica central do Modelo Pedagógico do MEM” (Louseiro, 2005, p.22), visando, essencialmente, a diferenciação pedagógica e caracterizando-se, segundo Pinto & Gomes

(2013), como um momento de aprendizagem em que os alunos trabalham de acordo com as suas características pessoais, levando, em linha de conta, as suas dificuldades, promovendo, desta forma, o potencial de cada aluno. Nesta perspetiva, o TEA pode consistir uma rotina de carácter diário, em que os alunos realizam um conjunto de atividades, cujo fim é o de “treinar competências curriculares através de exercícios em ficheiros, proceder a leituras à sua escolha, ou realizar qualquer atividade de consolidação e de desenvolvimento das suas aprendizagens” (Amaral & Figueira, s.d., p.3). Assim, considera-se o TEA, como defende Niza (2000), como o “momento mais relevante da diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens” (p.44).

O Tempo de Estudo Autónomo compreende três distintas fases: (i) planificação; (ii) execução; (iii) avaliação. A primeira fase diz respeito ao momento em que os alunos planificam o seu trabalho, bem como o/os objetivo/s que pretendem alcançar, no início de cada semana, através do Plano Individual de Trabalho (PIT). No segundo momento, a execução, os alunos realizarão as atividades a que se propuseram, no PIT. Na última fase, os alunos avaliam, no conselho de cooperação, o seu desempenho bem como o dos colegas. Ao longo de todo este processo, o docente deve motivar e orientar o grupo, organizar os recursos, observar e supervisionar as tarefas, avaliar, dando um feedback aos alunos e, ainda, investigar e refletir criticamente acerca do seu papel.

No momento da planificação, como referido anteriormente, os alunos utilizam como instrumento de rotina de trabalho, o PIT. Este é “o grande organizador do trabalho de cada aluno bem como da diversificação do trabalho no grupo” (Niza & Santana, s/d, p.43). Este instrumento tem ainda um espaço destinado ao registo da auto e hetero avaliação, onde vão sendo feitos pontos de situação relativamente aos percursos de aprendizagem, a que corresponde o feedback dos pares e do docente.

2.2.1. A autonomia e autorregulação – que relação?

O Tempo de Estudo Autónomo, definido anteriormente como uma rotina fundamental do modelo do MEM, preconizador da diferenciação pedagógica, e o Plano Individual de Trabalho, instrumento essencial para o TEA, relacionam-se intimamente

com a autonomia e com a autorregulação dos alunos. Conforme Pinto & Gomes (2013), os alunos consciencializam-se dos objetivos a que se propõem, tendo uma relação de comprometimento com o plano, porque, também no PIT, os estudantes efetuam uma previsão de trabalho, confrontando-a, no final da semana, com o real trabalho realizado. Assim, considera-se que “esta função de apoio à regulação do trabalho no tempo de estudo autónomo, através de sugestões escritas, é indispensável para a orientação do trabalho do aluno” (Niza, 2009, p.4). Com isto, considera-se o PIT, não só como um instrumento orientador, mas acima de tudo regulador de todo o processo de ensino aprendizagem ao longo do ano letivo, visto que com o mesmo, os alunos têm “a oportunidade de realizar as atividades que escolheram, em função do que consideram ser aquilo que mais precisam de aprender” (Cunha, 2017, p.24).

Todas estas práticas mencionadas, decorrem numa dinâmica “cooperada entre professores e alunos, da construção de materiais e da regulação dos percursos de investigação pela auto e heteroavaliação” (Niza & Santana, s/d, p.41) e são, por sua vez, conforme as mesmas autoras, estes momentos de avaliação entre as diferentes díades que “contribuem igualmente para a regulação da aprendizagem e do ensino” (p.43). A construção de materiais e, essencialmente, dos seus critérios de avaliação, conforme Mestre (2017), é fundamental que seja feita com as crianças “para que haja um maior controlo e regulação dos processos de trabalho por parte delas próprias” (p.84).

Ainda que, como o próprio nome indica, o PIT seja um instrumento de preenchimento individual, esta mesma planificação surge das várias avaliações feitas no conselho de cooperação, quer pelo docente, quer pelos colegas, e aquando da sua planificação, a mesma é passível de admitir parcerias com os pares ou com o professor. Com isto, podemos considerar que este é um instrumento que vai para além da individualidade, permitindo que, conforme Louseiro (2005), a regulação seja feita em grupo possibilitando a cada um dos elementos a tomada de consciência das suas fragilidades e necessidades e assim, através da autorregulação, há uma adequação progressiva do seu próprio trabalho às mesmas.

Assim, pode considerar-se uma correspondência entre a autorregulação e a autonomia dos alunos e a rotina de TEA, implementada através de um entre os tantos recursos disponíveis ao TEA, o PIT. Por este motivo, o TEA é um momento para se

aprender “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.89), garantindo um maior sucesso nas aprendizagens dos alunos, como também afirma Cunha (2017).

2.3. Competências desenvolvidas pelos alunos no trabalho em TEA

O Tempo de Estudo Autónomo, para além de ser um momento promotor de aprendizagens significativas, é também promotor de competências sociais, tais como: autonomia, cooperação e capacidade de inclusão, responsabilidade, espírito crítico e autorreflexão.

O TEA é um momento potenciador da aquisição e desenvolvimento de autonomia uma vez que “se pretende que cada aluno trabalhe de acordo com as suas características pessoais: os interesses, as aprendizagens prévias e as limitações, mas fundamentalmente de acordo com as suas dificuldades e promovendo o desenvolvimento do seu potencial” (Pinto & Gomes, 2013, p.109). Uma vez que também toda a planificação do trabalho, a execução e avaliação está a cargo do aluno, considera-se que fomenta, em larga escala esta competência social.

Sendo o TEA, segundo Pinto & Gomes (2013), uma estratégia pedagógica que potencia “o respeito pelo trabalho dos parceiros, as interações de ajuda entre pares simétricos e assimétricos, opondo assim a cooperação à competição” (p.111) e ainda, conforme Niza (2009), um momento em que “por vezes, segundo as necessidades, algum aluno poderá ajudar outro quando for previamente acordado antes da sessão se iniciar” (p.3), conclui-se que o TEA, não só é um momento facilitador da cooperação, mas também da inclusão de todos no ambiente de sala de aula.

No que respeita à responsabilidade, uma vez que no TEA, o aluno assume um papel central, por regular todo o seu trabalho em sala de aula, como “a sua avaliação face a cada competência a desenvolver, as áreas em que mais deve trabalhar, o registo as suas presenças e das avaliações do seu trabalho das semanas anteriores, entre outros aspetos reguladores.” (Pinto & Gomes, 2013, p.93).

Sabe-se que todo o trabalho desenvolvido no TEA é alvo de avaliação, deparando-se os alunos com momentos para “avaliações descritivas: espaços para a autoavaliação

do aluno e os comentários dos colegas” (Pinto & Gomes,2013, p.93), mas também momentos de auto e heteroavaliação semanal, por norma no conselho de cooperação semanal, onde os alunos refletem sobre o seu desempenho e também sobre o desempenho dos pares, e são, em momentos como este, que são fomentadas as competências de espírito crítico e de autorreflexão.

2.4. Diferenciação Pedagógica

Perrenoud (citado por Henrique, 2011), entende a Diferenciação Pedagógica como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (p. 169).

Assim, podemos dizer que a Diferenciação Pedagógica é o procedimento que “procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (Gomes, citado por Henrique, 2011).

Neste seguimento é, então, necessário, para que a Diferenciação Pedagógica aconteça, ter em conta toda a estrutura de organização pedagógica, na sala de aula, nomeadamente na organização dos materiais, das atividades e das tarefas, a organização do tempo e do espaço.

Para tal, Heacox (2006) menciona que o ensino diferenciado envolve “uma ou mais das seguintes áreas: conteúdo, processo e produto” (p. 16).

Como mencionam Grave-Resendes e Soares (2002), o docente tem como principal função ser um organizador de respostas, para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar da melhor maneira possível. Além disso, os mesmos autores defendem que o professor deve assumir um papel de colaborar, no sentido em que desenvolve o seu trabalho em cooperação com os alunos, com as suas famílias e com outros docentes.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Opções metodológicas

Neste capítulo, serão apresentadas a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, que foram utilizados ao longo do processo investigativo. Estarão, ainda, elencados os participantes, os procedimentos metodológicos que visaram a ação pedagógica, bem como os princípios éticos e deontológicos da investigação.

3.1.1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo, a metodologia que pareceu adequar-se mais, foi uma metodologia de natureza qualitativa com recurso a procedimentos próximos da metodologia de investigação. O estudo desenvolveu-se em sala de aula, num ambiente natural, contexto onde se pretendia estuar os processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos em TEA. Na perspetiva de Bilken & Bogdan (1994), a metodologia qualitativa considera como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o investigador, o principal instrumento. Esta é, do mesmo modo, uma investigação descritiva, onde os investigadores dão maior relevância ao processo do que a resultado, analisando os seus dados de forma indutiva, sendo um tipo de investigação que privilegia o significado. A este respeito, Coutinho (2021), acrescenta que na investigação qualitativa, “o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p.28).

Considerando o suprarreferido, este estudo tem uma metodologia próxima da investigação-ação, uma vez desenvolver-se em sala de aula, num ambiente natural e de se pretender atingir um maior entendimento dos processos de autorregulação dos alunos, tanto pelo investigador, como pelos próprios alunos, com vista a uma melhoria das práticas dos mesmos.

3.1.2. Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados selecionadas para o presente estudo foram, designadamente: *Focus Group*, Observação direta participante e Análise documental. Serão descritas em seguida, de modo fundamentado, cada uma destas técnicas.

3.1.2.1. *Focus Group*

A técnica de *Focus Group*, como nos sugere Coutinho (2021), consiste numa entrevista realizada a um grupo de indivíduos, neste caso, de alunos. Para este fim, foi construído um guião de entrevista (cf. Anexo D). O *Focus Group* “combina a entrevista e observação, já que, embora muito semelhante à entrevista [...] pelo simples facto de envolver um grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados.” (Coutinho, 2021, p.143).

Esta técnica foi utilizada, com o intuito de recolher dados sobre as perceções e experiências, do grupo de alunos, particularmente nos processos de autorregulação dos mesmos no planeamento e avaliação do trabalho em TEA.

Para o efeito, dividiram-se os alunos da turma, em dois grupos. A formação dos grupos foi aleatória. Todos os alunos foram incluídos uma vez todos terem a carta de consentimento informado assinado.

3.1.2.2. Observação participante

A observação participante, foi uma das técnicas que se revelou muito importante para o desenvolvimento do estudo. A observação é participante, uma vez que “o investigador interage com os participantes, mas não é um membro do grupo” (Coutinho, 2021, p.331). Esta técnica teve como propósito estudar os processos de organização e gestão do trabalho em TEA por parte dos alunos, bem como da avaliação e regulação dos mesmos.

Esta técnica foi utilizada com o propósito de recolher dados no meio em que ocorre a ação do investigador (Coutinho, 2021), e na sequência de objetivos prévios já apresentados.

3.1.3. Técnicas de análise de dados

Tendo em linha de conta a natureza qualitativa dos dados recolhidos com base nas técnicas anteriormente apresentadas, a técnica de análise que se revelou mais adequada foi a análise de conteúdo. Para o efeito, seguimos os pressupostos sugeridos por Bardin (2013). De acordo com a qual a análise de conteúdo

3.1.3.1. Análise de conteúdo

A análise desta técnica baseou-se na análise de conteúdo categorial (cf. Anexo F). A análise de conteúdo trata-se, segundo Coutinho (2021), de “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217). Esta análise, seguiu os pressupostos de Bardin (2013), de acordo com os quais a análise de conteúdo se realiza em três momentos distintos e sucessivos entre eles, designadamente: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (p.95). Após a transcrição de ambas as sessões de *Focus Group* (cf. Anexo E), bem como da recolha de cópia dos PIT dos alunos nas várias semanas de TEA, obtivemos o *corpus* da pesquisa. Em seguida, na fase de exploração do material, procederam-se a operações de codificação, com vista à criação de quadro teórico de referência. Ao longo do processo de codificação, primeiramente, escolheram-se as unidades de análise, em seguida, contabilizou-se a frequência de aparição das unidades de registo e, por fim, reuniram-se grupos de unidades de registo, de acordo com os aspetos em comum, por forma a categorizarem-se estas unidades, que permitiram, mais tarde, o processo inferencial e interpretativo (Coutinho, 2021).

3.1.3.2. Análise documental

A análise documental, foi outra das técnicas de análise de dados, utilizadas no decorrer do estudo investigativo. Este tipo de análise, como afirmam Sousa & Batista (2014), é uma técnica fundamental na investigação qualitativa, “completando informações obtidas por outras técnicas” (p.89) e é um processo que, segundo as mesmas autoras, se inicia pela recolha, pois, em determinados momentos, “os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas” (p.89).

Os documentos utilizados para a recolha de dados foram designadamente, instrumentos de pilotagem do TEA, como o PIT, as grelhas de parecerias, as grelhas de registo de ficheiros e os cadernos de TEA.

3.2. Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo investigativo decorreu numa instituição de carácter privado, na área metropolitana de Lisboa, num colégio que tem como oferta educativa, valências desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. No estudo participaram 22 alunos, 13 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, que frequentavam o 2.º ano do 1.º CEB.

3.3. Procedimentos metodológicos para a ação pedagógica

No sentido de ajudar os alunos na tomada de consciência dos processos de planificação, de regulação e avaliação do trabalho em TEA, foi implementado um dispositivo de análise e reflexão, da investigadora com os mesmos, no sentido da tomada de consciência desses mesmos processos. Estas sessões de trabalho de análise e reflexão, encontram-se expressas na tabela 1, que em seguida se apresenta.

Tabela 1

Etapas implementadas para a promoção dos processos de autorregulação em TEA.

	Instrumentos de Pilotagem	Materiais e Recursos	Rotina/Intervenção
1ª etapa (1ª e 2ª semanas)	<ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Grelhas de registo de ficheiros; - Mapa de parcerias semanal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de TEA; - Ficheiros de Matemática, Estudo do Meio, Português e Inglês; - iPad; - Livros da biblioteca; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de TEA (de segunda a quinta-feira); - Identificação dos modos de planificação dos alunos em TEA; - Identificação dos modos de funcionamento dos alunos em TEA; - Identificação dos critérios de avaliação utilizados pelos alunos em TEA;

<p>2ª etapa (3ª a 6ª semana)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Grelhas de registo de ficheiros; - Mapa de parcerias semanal do trabalho em TEA; - Mapa das regras de funcionamento em TEA; - Mapa com os critérios de autoavaliação dos trabalhos de TEA; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de TEA; - Ficheiros de Matemática, Estudo do Meio, Português e Inglês; - iPad; - Livros da biblioteca; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de TEA (de segunda a quinta-feira); - Análise e reflexão acerca do trabalho realizado em TEA; - Análise e reflexão sobre os modos como se auto e hétero avaliam, no trabalho em TEA; <ul style="list-style-type: none"> • Identificação, com os alunos, das regras de funcionamento; • Identificação, com os alunos, de critérios de planificação; • Identificação, com os alunos, de avaliação do trabalho em TEA.
<p>3ª etapa (7ª e 8ª semanas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PIT; - Grelhas de registo de ficheiros; - Mapa de parcerias semanal do trabalho em TEA; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de TEA; - Ficheiros de Matemática, Estudo do Meio, Português e Inglês; - iPad; - Livros da biblioteca; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de TEA (de segunda a quinta-feira); - Análise e reflexão acerca do trabalho realizado e avaliado em TEA;

A tabela 1 expressa, de modo sintético, as rotinas de trabalho desenvolvidas em cada semana (entre investigador e alunos), no sentido do desenvolvimento de competências de regulação e avaliação do trabalho em TEA, nos alunos.

Os tempos de trabalho previstos para a reflexão do trabalho planificado e avaliação, aconteciam no final da semana. Foi durante esses momentos que os alunos eram convidados a explicitar as formas como planificaram o seu trabalho individual, bem como os critérios de avaliação (identificação de descritores). Durante esse tempo refletiu-se igualmente sobre as condições de trabalho em TEA, reflexão esta que nos conduziu a identificação de regras para um melhor funcionamento neste tempo de estudo.

3.4. Princípios éticos de investigação

O presente estudo foi desenvolvido segundo as normas éticas mencionadas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, 2014). Para além disto, o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos, foi garantida, utilizando apenas a letra inicial do nome e do apelido para a identificação dos dados recolhidos. Os Encarregados de Educação, bem como os alunos, foram informados da natureza e objetivos do estudo, e os primeiros deram o seu consentimento informado, através da leitura e assinatura da carta de consentimento informado (cf. Anexo H). Nesta, estava explícito o cariz voluntário na adesão ao estudo, assim como a garantia de anonimato e da recolha de dados ser para uso exclusivo da investigação.

4 . APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresentam-se os resultados do estudo, que se organizarão no sentido de dar resposta aos objetivos específicos.

Esta apresentação decorrerá de acordo com as seguintes fases e dimensões de análise. **Na primeira fase**, apresentam-se os dados relativos aos processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no início da PES II. Nesta apresentação serão consideradas as seguintes dimensões de análise: a planificação individual do trabalho em TEA; o desenvolvimento do trabalho em TEA; os processos de avaliação do trabalho em TEA: auto e heteroavaliação. **Na segunda fase**, apresentam-se a análise dos dados das mesmas dimensões, embora no final da PES II. Em seguida, apresenta-se uma análise comparativa entre os dados recolhidos na primeira fase e na segunda fase que evidencie a progressão dos alunos no estudo em análise.

4.1. Processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA, no início da intervenção pedagógica na PES II

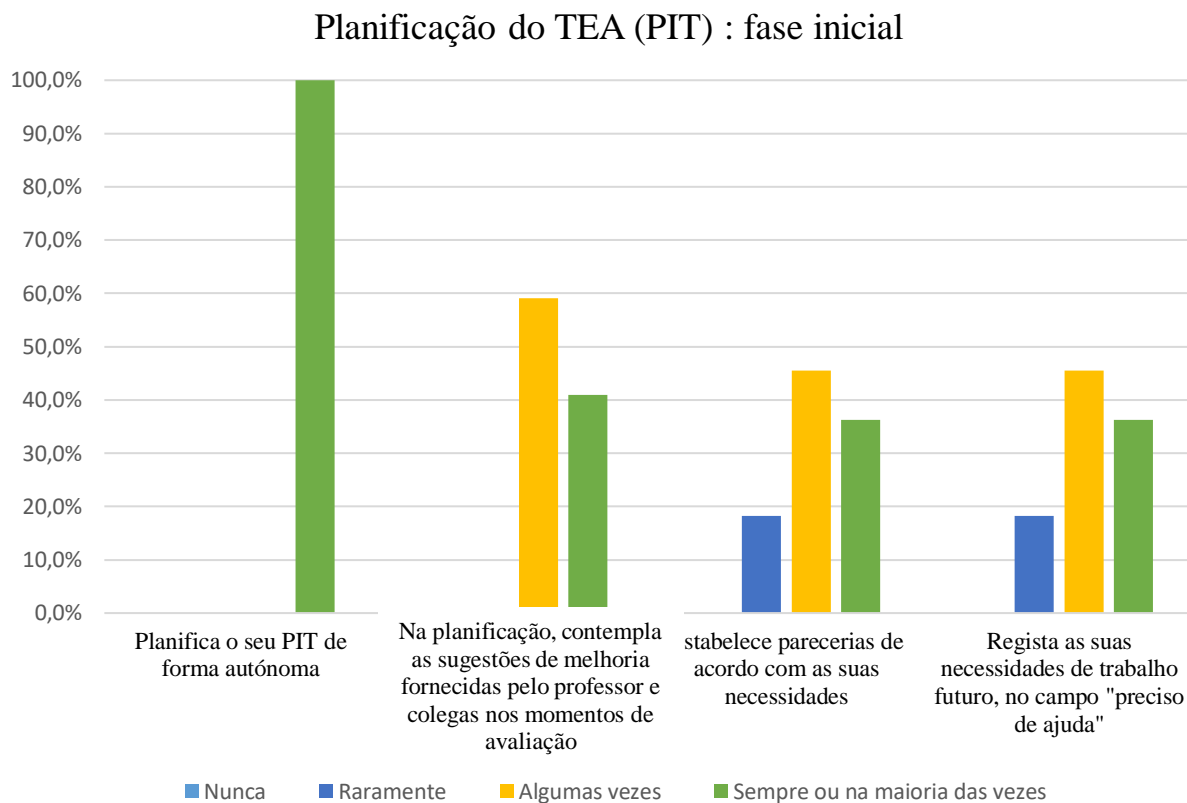
Neste subcapítulo, o propósito é o de proceder à apresentação da diagnose efetuada aos alunos, no que respeita aos modos de planificação e avaliação do trabalho desenvolvido em TEA.

4.1.1. A planificação do trabalho individual

A análise dos dados permite considerar que, em termos gerais, os alunos evidenciam dificuldades na planificação do trabalho individual em TEA.

Figura 4

Planificação do TEA (PIT) - fase inicial



Assim, e de acordo com os dados presentes na figura 4, podem observar-se dificuldades de autonomia e responsabilização, na planificação individual do trabalho, particularmente na integração nessa planificação, das sugestões de avaliação elaboradas pelos colegas e professor na reunião de avaliação. Verifica-se igualmente alguma fragilidade na planificação de parecerias de trabalho com os colegas durante a rotina de TEA. Para além dos aspetos referidos, importa ainda destacar a dificuldade manifesta pelos alunos na identificação das dificuldades em áreas curriculares e na organização desses pedidos de ajuda (aspeto contemplado no PIT – “preciso de ajuda com”).

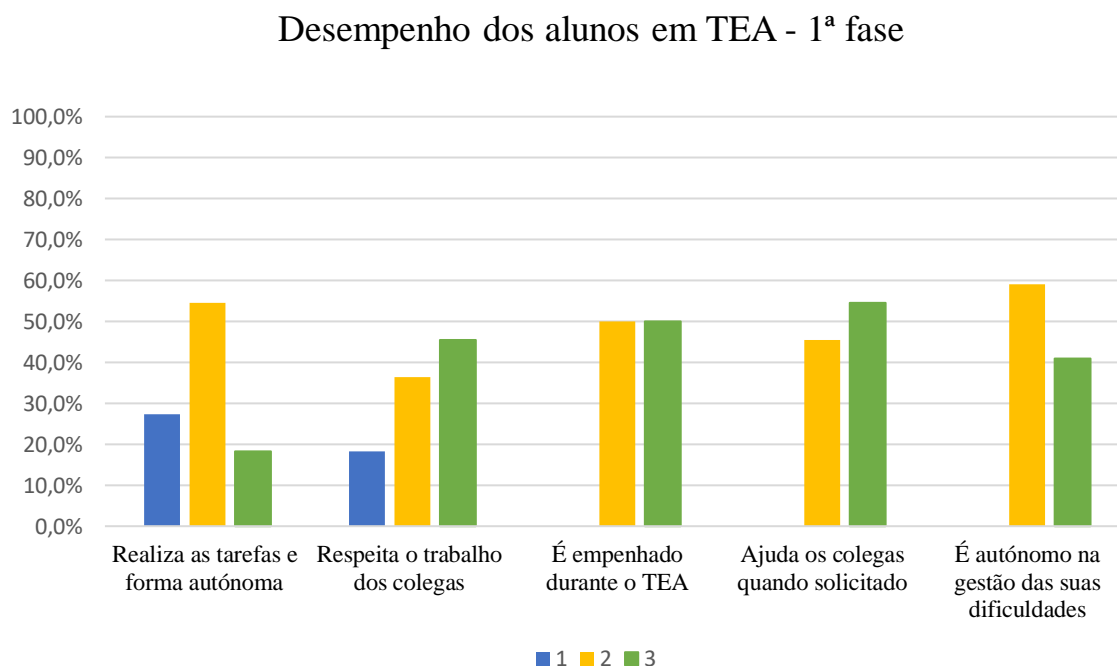
4.1.2. O desenvolvimento do trabalho dos alunos em TEA

A análise dos dados de diagnose permite descrever o modo como os alunos desenvolvem o seu trabalho ao longo da semana em TEA.

Os dados apresentados na figura 5, levam-nos a considerar que os alunos revelam dificuldades na realização das tarefas planificadas, para desenvolver ao longo da semana, em TEA. Apenas 18% dos alunos as planifica de forma autónoma, precisando deste modo de apoio, quer da OC, quer dos colegas. Não obstante, metade dos alunos respeita as regras de funcionamento do trabalho durante o TEA, revelando-se empenhados durante a realização do mesmo, bem como disponíveis para apoiar os colegas (54,5% sempre e 54,5% às vezes). Considerando que são alunos do 2º ano de escolaridade, percebe-se as dificuldades ainda manifestas pelos mesmos, consideradas normais nesta fase de desenvolvimento.

Figura 5

Desempenho semanal dos alunos em TEA - 1ª fase



A tabela que a seguir se apresenta, contém os critérios utilizados, durante a observação, para registar o desempenho dos alunos em TEA. Os valores apresentados no gráfico da figura 5, como estando no nível 1, 2 ou 3, dizem respeito aos critérios descritos na tabela 2.

Tabela 2*Legenda do gráfico "Desempenho semanal dos alunos em TEA – 1ª fase"*

CrITÉRIOS para avaliação do desempenho em TEA		
1. Selecciona as tarefas, de acordo com as suas necessidades	1	As tarefas são seleccionadas pela professora;
	2	Escolhe tarefas pouco adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
	3	Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
2. Realiza as tarefas de forma autónoma	1	Quando tem dúvidas pede ajuda à professora e não tenta realizar o resto da tarefa sozinho;
	2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora e tenta realizar a tarefa sozinho;
	3	Quando tem dúvidas, consulta um colega que já realizou a tarefa ou consulta o dossiê de estudo;
3. Respeita o trabalho dos colegas	1	Desconcentra os colegas e brinca na sala;
	2	Importuna os colegas e a professora quando estão em parcerias ou apoios;
	3	Espera pela sua vez para falar ou para pedir ajuda, e continua a trabalhar enquanto espera (avança, por exemplo, para outro exercício);
4. É empenhado durante o TEA	1	Não cumpre o planeamento do PIT;
	2	Cumprе parcialmente o planeamento do PIT;
	3	Cumprе o planeamento do PIT;
5. Ajuda os colegas quando solicitado	1	Não ajuda os colegas;
	2	Ajuda os colegas, mas sem noção das suas próprias potencialidades e fragilidades;
	3	Ajuda os colegas tendo noção das suas potencialidades, centrando a sua ajuda nessas áreas;
6. É autónomo na gestão das suas dificuldades	1	Não identifica as suas dificuldades;
	2	Não escolhe tarefas com vista a melhorar as suas dificuldades;
	3	Propõem-se a realizar tarefas para melhorar as duas dificuldades;

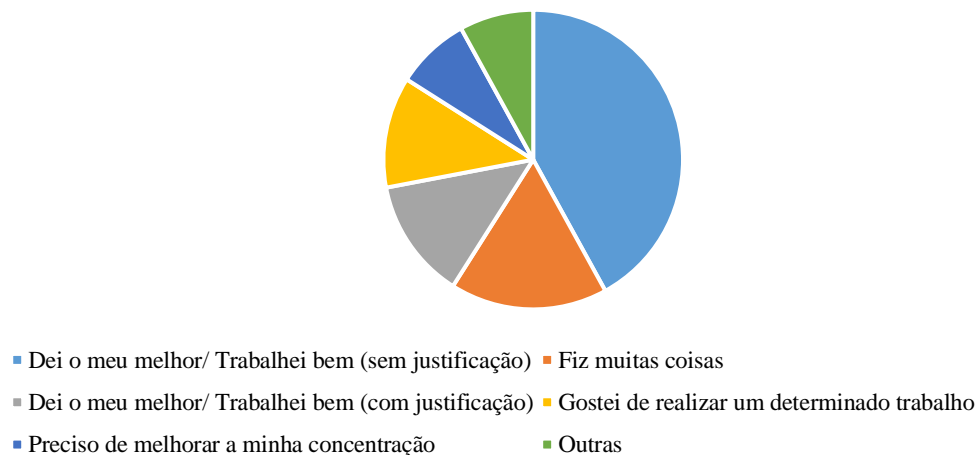
4.1.3. Processos de avaliação do trabalho desenvolvido em TEA: auto e heteroavaliação – 1ª fase

Apresentados os dados referentes ao desempenho dos alunos, importa agora compreender de que modo os alunos realizaram a sua autoavaliação do trabalho planificado e desenvolvido em TEA. Numa primeira fase, foi pedido aos alunos que registassem, por escrito, no PIT em local próprio, a sua autoavaliação, tanto do trabalho planificado como do desenvolvido em TEA. A análise dos dados da figura 6 permite perceber que a maioria (79%) dos alunos não explicitou critérios objetivos que permitissem a orientação de trabalho futuro. Não obstante, alguns alunos (13%), foram capazes de se autoavaliarem de forma mais autónoma e responsável. Apenas 8% dos alunos conseguiu identificar as suas fragilidades, o que permite um consequente melhoramento no desenvolvimento do trabalho futuro.

Figura 6

Autoavaliação dos alunos - 1ª fase

Autoavaliação dos alunos - 1ª fase



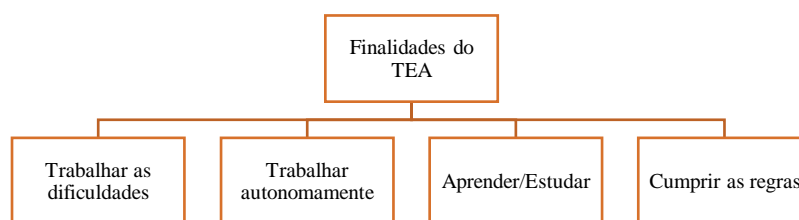
4.2. Processos de autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA: final da PES II

Após uma primeira reflexão com os alunos, estes revelaram as suas perspetivas sobre o TEA. Nestas, foi possível identificar um conjunto de dimensões de análise, designadamente: finalidade do TEA, aspetos positivos e negativos da rotina, organização, instrumentos de pilotagem e, ainda, avaliação.

No que diz respeito às finalidades do TEA, os alunos destacam esta rotina como um momento de trabalho e de aprendizagem, como registado na figura 7.

Figura 7

Perspetivas dos alunos sobre as finalidades do TEA



É notório que os alunos percecionam esta rotina como um momento de trabalho e não de lazer. Comparando as perspetivas dos alunos e o quadro teórico de referência, pode estabelecer-se uma correspondência, uma vez que o TEA é visto como “uma estrutura de suporte às aprendizagens” (Serralha, 2007, p.174).

4.2.1. A planificação do trabalho individual – 2ª fase

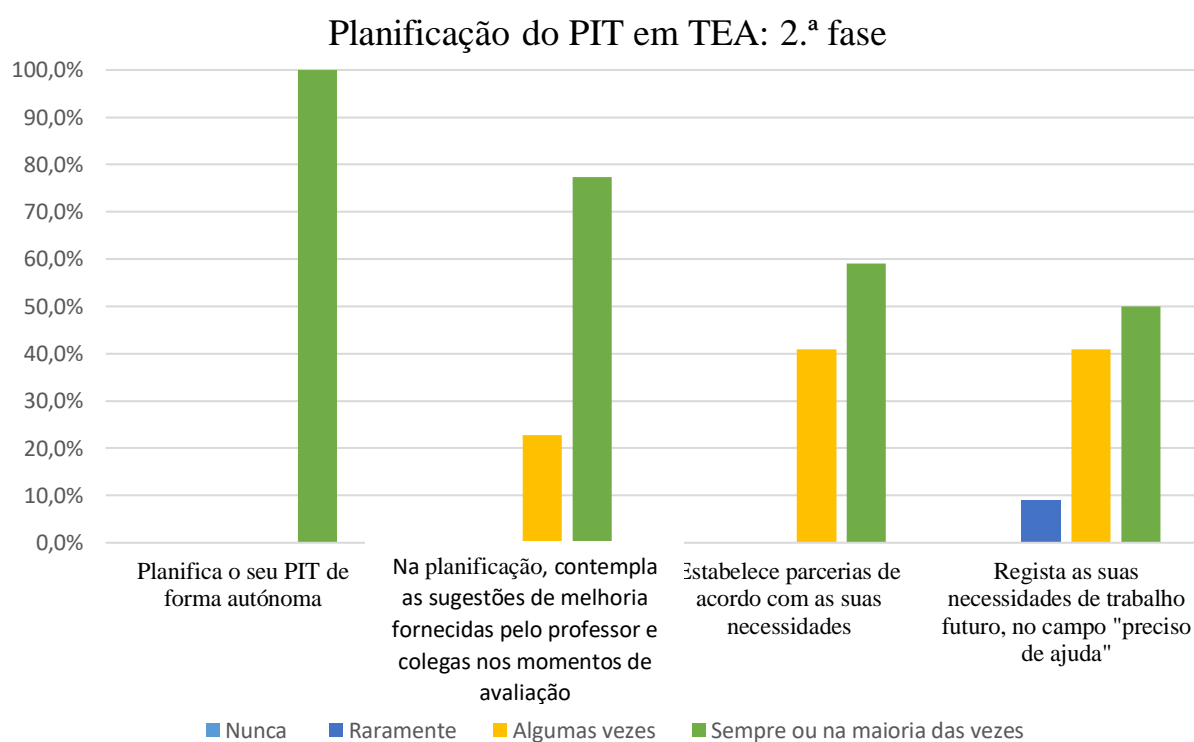
Ao longo das várias semanas de intervenção, e tal como descrito no capítulo da metodologia, foi criado um dispositivo de intervenção, com momentos de reflexão formal acerca da importância do PIT, do seu planeamento e, avaliação. Este procedimento, em nosso entender, revelou-se muito formativo para os alunos, em várias dimensões de análise, tal como podemos verificar nos dados que em seguida se apresentam.

Assim, e no que respeita à planificação do trabalho individual, após intervenção educativa, a análise dos dados (figura 8) permite considerar um incremento da autonomia dos alunos relativa a esta dimensão em análise. É de salientar que todos os alunos (100%)

planificam o seu PIT de forma autónoma, sendo que já a maioria dos alunos (77%) contempla, na sua planificação, sugestões de melhoria feitas pelo professor ou colegas, em momentos formais de avaliação. A percentagem de alunos que foi capaz de estabelecer parcerias de acordo com as necessidades situou-se nos 59%, enquanto 40% dos alunos, não se revelou ainda capaz de o fazer. Para além deste aspeto, 50% dos alunos conseguiram identificar as suas necessidades em competências curriculares, o que é muito positivo uma vez que permite, no futuro, uma planificação mais adequada às suas necessidades de trabalho e treino de competências.

Figura 8

Planificação do PIT em TEA: 2ª fase



A análise dos dados da figura 9, permitiu destacar os aspetos positivos e negativos identificados pelos alunos no trabalho em TEA. Os aspetos positivos centram-se, no facto de o trabalho poder ter em conta os interesses das crianças, os seus gostos, a possibilidade

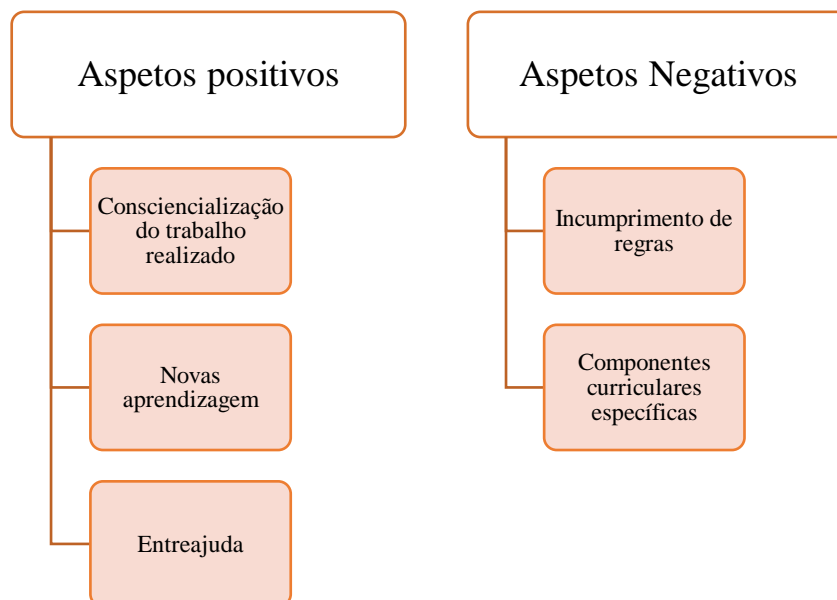
de fazer novas aprendizagens no trabalho individual e em colaboração com colegas e professor.

Os aspetos negativos relacionam-se com o incumprimento de regras durante a realização do trabalho em TEA, o que causa alguns burburinhos durante a realização do mesmo e não facilita a concentração da atenção e conseqüentemente um bom resultado.

O treino de competências em algumas componentes curriculares específicas foi igualmente indicado por alunos que revelam dificuldades mais acentuadas. Estes queixam-se da repetição de exercícios nessas áreas o que não é considerado confortável para os mesmos. Este treino conduz à experimentação de sensações negativas durante o tempo em que o aluno se veem confrontados com as suas fragilidades. Ainda assim, é positivo que os alunos reconheçam que com a entreaajuda podem colmatar as suas maiores fragilidades.

Figura 9

Perspetivas dos alunos sobre os aspetos positivos e negativos em TEA



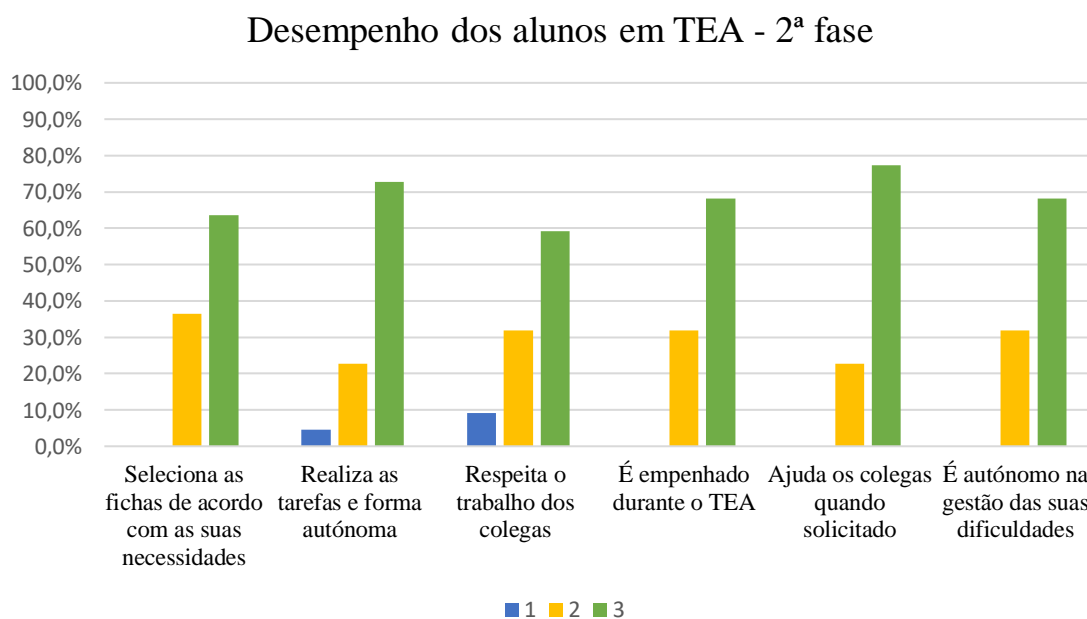
4.2.2. O desenvolvimento do trabalho dos alunos em TEA

Tal como na fase inicial do estudo, também nesta segunda fase se avaliaram os alunos, em termos do seu desempenho semanal em TEA.

A análise dos dados apresentados, na figura 10, permite considerar que 64% dos alunos selecionam as atividades a desenvolver, de acordo com as suas necessidades. A grande maioria dos alunos (73%) é autónoma e responsável, na realização das tarefas e, apenas 4% dos alunos, solicita apoio quando não consegue realizar as tarefas sozinho. O grupo é, de grosso modo, respeitador do trabalho dos outros, uma vez que cerca de 60% dos alunos é capaz de o fazer. Quanto ao empenho dos alunos durante o TEA, pode observar-se que são poucos (31%) os alunos que não conseguem cumprir na totalidade o planeamento realizado. Os alunos demonstraram também capacidade na ajuda aos colegas quando solicitado, registando-se que apenas 22% ajuda os colegas, mas ainda sem noção das suas próprias potencialidades e fragilidades. Cerca de 70% dos alunos propõem-se a realizar tarefas para colmatar as suas dificuldades.

Figura 10

Desempenho semanal dos alunos em TEA – 2ª fase



A tabela que a seguir se apresenta, contém os critérios utilizados, durante a segunda fase do estudo, para registar a avaliação do desempenho dos alunos em TEA. Os valores apresentados no gráfico da figura 10, como estando no nível 1, 2 ou 3, dizem respeito aos critérios descritos na tabela 3.

Tabela 3

Legenda do gráfico "Desempenho semanal dos alunos em TEA" - 2ª fase

Crítérios para a avaliação do desempenho dos alunos em TEA		
1. Selecciona as tarefas, de acordo com as suas necessidades	1	As tarefas são seleccionadas pela professora;
	2	Escolhe tarefas pouco adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
	3	Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
2. Realiza as tarefas de forma autónoma	1	Quando tem dúvidas pede ajuda à professora e não tenta realizar o resto da tarefa sozinho;
	2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora e tenta realizar a tarefa sozinho;
	3	Quando tem dúvidas, consulta um colega que já realizou a tarefa ou consulta o dossiê de estudo;
3. Respeita o trabalho dos colegas	1	Desconcentra os colegas e brinca na sala;
	2	Importuna os colegas e a professora quando estão em parcerias ou apoios;
	3	Espera pela sua vez para falar ou para pedir ajuda, e continua a trabalhar enquanto espera (avança, por exemplo, para outro exercício);
4. É empenhado durante o TEA	1	Não cumpre o planeamento do PIT;
	2	Cumprе parcialmente o planeamento do PIT;
	3	Cumprе o planeamento do PIT;
5. Ajuda os colegas quando solicitado	1	Não ajuda os colegas;
	2	Ajuda os colegas, mas sem noção das suas próprias potencialidades e fragilidades;
	3	Ajuda os colegas tendo noção das suas potencialidades, centrando a sua ajuda nessas áreas;
6. É autónomo na gestão das suas dificuldades	1	Não identifica as suas dificuldades;
	2	Não escolhe tarefas com vista a melhorar as suas dificuldades;

4.2.3. Processos de avaliação do trabalho desenvolvido em TEA: auto e heteroavaliação – 2ª fase

Na 2ª fase, os processos de autoavaliação dos alunos foram novamente avaliados e os resultados obtidos apresentam-se na figura 11.

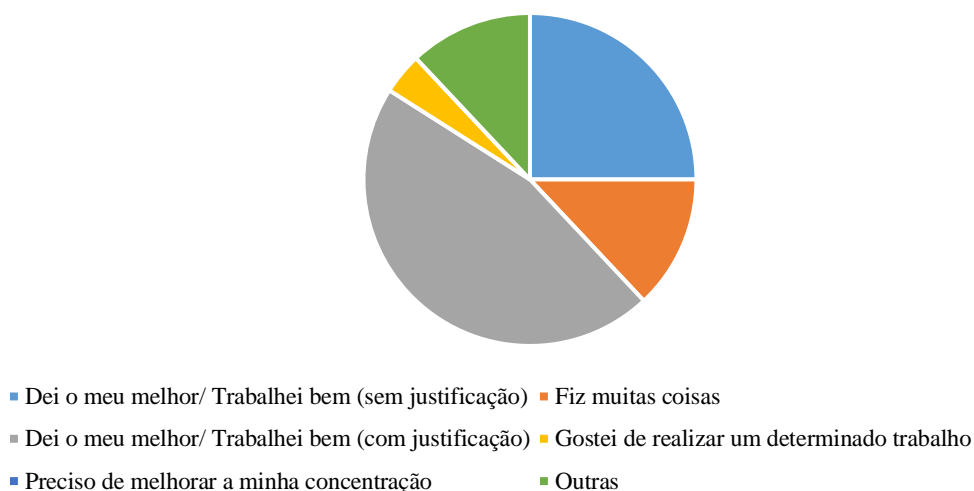
A análise dos dados expressos no gráfico da figura 11, levam-nos a observar que 46% dos alunos justificou a sua autoavaliação através do recurso a critérios pertinentes, por forma a contribuir para o planeamento do trabalho a desenvolver na semana seguinte.

Porém, 25% dos alunos não foram capazes de se autoavaliarem de forma crítica e reflexiva.

Figura 11

Autoavaliação dos alunos - 2ª fase

Autoavaliação dos alunos - 2ª fase



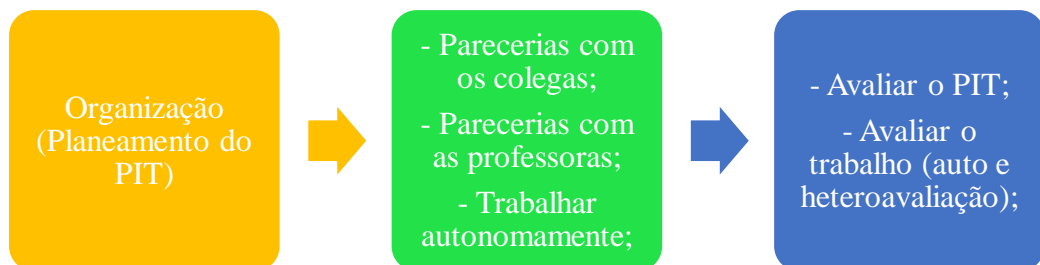
No que respeita às perspetivas relativas à organização do trabalho em TEA (fi. 12), acrescenta-se que os alunos a percebem como uma rotina, na qual estão incluídas

várias etapas que eles já dominam, como é evidente em afirmações tais como: “Na quinta-feira, no TEA de avaliação. Acabamos mais cedo e avaliamos o nosso PIT e dos amigos da mesa. Depois a professora avalia e vemos no TEA de segunda-feira.” e “(...) a J. vê se temos alguma dificuldade e depois marca naquele plano que está no computador e depois num dia até quinta (...) trabalhamos com a J.”

No que respeita à autoavaliação do trabalho desenvolvido ao longo da semana, os alunos percecionam a diferença entre auto e heteroavaliação e a relevância de cada uma destas formas de avaliação no seu processo e aprendizagem, ainda que alguns dos alunos, no início do estudo, não tenham sido capazes de avaliar com critérios objetivos o seu trabalho. Os alunos, entendem a avaliação como um momento para “as professoras e os colegas ajudarem-nos a perceber melhor e na próxima semana fazemos um melhor trabalho.”.

Figura 12

Perspetivas dos alunos sobre a Organização do TEA



4.3. A avaliação e a autorregulação das aprendizagens dos alunos em TEA no início e no final da PES II: processo evolutivo.

Comparando os resultados obtidos, no que respeita ao planeamento do TEA, no fim da intervenção, com os resultados iniciais, regista-se um aumento de 36% na capacidade de integração na planificação do trabalho seguinte, das sugestões dos colegas, investigador e OC.

No estabelecimento de parecerias de acordo com as necessidades, o aumento registado, no que diz respeito aos alunos capazes de o fazer sempre ou na maioria das vezes, ronda os 23%. Por fim, reduziu para metade o número de alunos que raramente cumpria este objetivo, sendo que aumentou em 14% o número de alunos que passou a conseguir estabelecer este tipo de parecerias sempre ou na maioria das vezes.

Com os resultados obtidos, pode considerar-se que a estimulação do pensamento crítico, a criação de momentos reflexivos e a participação ativa dos alunos em todo o processo de avaliação contribuiu positivamente para o desenvolvimento das competências de autonomia, responsabilização, avaliação e autorregulação das próprias aprendizagens, assim como para uma maior inteligibilidade do próprio programa escolar.

Ao fazermos uma comparação, no que respeita ao desempenho dos alunos em TEA, entre a avaliação obtida na 1ª fase do estudo e na 3ª, é notória esta evolução significativa. Para além das competências anteriormente enunciadas, os alunos passaram a estar mais despertos para, na planificação do trabalho individual, atenderem às suas necessidades, cumprirem as regras de trabalho em TEA, estabelecidas em conjunto, para o cumprimento do plano de trabalho e para a colaboração e cooperação no trabalho com colegas.

De salientar ainda o aumento de cerca de 27% de alunos que se propõem a realizar tarefas para ultrapassar as suas dificuldades.

Através de uma análise comparativa entre os resultados obtidos no tipo de autoavaliação dos alunos, em ambas as etapas, pode verificar-se, o aumento significativo de autoavaliações fundamentadas em critérios objetivos que permitem o estabelecimento de planos de melhoria e a progressão dos alunos nas aprendizagens. A maioria dos alunos na primeira fase realiza a sua autoavaliação com critérios tais como: trabalhei bem ou dei o meu melhor, cumpri o plano. Porém, no final deste processo, mais 33%, foram capazes de utilizar critérios relacionados com o que é trabalhar bem, cumprir o plano, entre outros.

Esta evolução foi igualmente verificada no que respeita aos processos de heteroavaliação, ou seja, aos comentários de avaliação elaborados pelos colegas. Importa ainda acrescentar que os alunos demonstraram mais facilidade na avaliação reflexiva do trabalho individual dos colegas do que o seu próprio trabalho.

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

| " | | " |

Na conclusão é nosso propósito apresentar uma síntese dos principais resultados do estudo. Esta apresentação tem como objetivo, responder à principal finalidade do mesmo - *Estudar o desenvolvimento dos processos de autorregulação da aprendizagem em TEA*.

A rotina de Tempo de Estudo Autónomo, bem como a planificação da mesma, configuram-se como práticas de extrema importância, que permitem aos alunos uma participação no seu processo próprio de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma série de competências indispensáveis aos sujeitos da sociedade atual. São elas, designadamente, as competências de autonomia, responsabilização, colaboração, cooperação, resiliência, aprender a aprender, emocionais, relações interpessoais, planificação, avaliação, entre outras. É nesta rotina de trabalho que os processos de diferenciação pedagógica se concretizam por excelência, quando os alunos planificam o seu trabalho individual, de acordo com as suas necessidades e interesses, e treinam competências com o apoio dos colegas ou do professor em situações de dificuldade.

Com efeito, no 2.º ano de escolaridade, ano em que se desenvolveu o estudo, os alunos ainda não adquiriram muitas destas competências e precisam, em nosso entender, do apoio do professor para se poderem, progressivamente, autonomizar nos processos de aprendizagem curriculares, avaliação e outros.

Por esta razão, foi evidente a progressão dos alunos na planificação, desenvolvimento e avaliação do trabalho em TEA na 2ª fase do estudo. O dispositivo de formação implementado, pela investigadora, para ajudar os alunos a refletirem sobre os sentidos de algumas rotinas e atividades, tornou-se de extrema importância para a mudança de comportamento dos alunos, que se tornaram mais autónomos e responsáveis face à planificação, desenvolvimento e avaliação do trabalho em TEA.

Muito embora os alunos já se encontrassem familiarizados com os processos desta rotina de trabalho, foi notável a progressão do seu desempenho autónomo, onde se evidenciou o incremento de competências de autonomia, espírito crítico e reflexivo, responsabilidade e os processos de autorregulação do trabalho.

No que diz respeito à avaliação do planeamento do PIT, importa referir que os alunos, apesar de serem totalmente autónomos no planeamento semanal do mesmo, apresentavam, na fase inicial do estudo, alguma dificuldade em contemplar na

planificação do trabalho da semana seguinte, sugestões de avaliação feitas, quer pela docente, quer pela investigadora ou pelos colegas. Do mesmo modo não tinham consciência das suas maiores dificuldades, e revelavam dificuldade em estabelecer parecerias de acordo com as suas necessidades de trabalho, uma vez que muitos dos alunos, nesta fase inicial, privilegiavam a marcação de parecerias com pares próximos ao invés de privilegiarem as necessidades que tinham.

Após o período de intervenção, e de acordo com os dados já anteriormente apresentados, os alunos evoluíram significativamente nestas dimensões de análise, sobretudo, após a implementação de momentos de reflexão e consciencialização dos processos de autorregulação, concretizados com o envolvimento dos alunos em todo o processo.

Quanto ao desempenho semanal dos alunos em TEA, também se registaram progressos, sendo que os mais significativos se relacionaram com a autonomia na realização das tarefas planeadas, na seleção pertinente das tarefas, estando, o grupo, de um modo geral, mais consciencializado das suas dificuldades e do que era importante trabalhar.

No que respeita à dimensão da avaliação do trabalho em TEA, o facto dos alunos serem confrontados com os seus registos de autoavaliação e com os registos de heteroavaliação dos colegas, e de terem sido implementados momentos para a reflexão coletiva, acerca da importância da avaliação criteriosa, conduziu a um incremento de uma avaliação fundamentada, (identificação de critérios) por parte de 46% dos alunos.

Os dados evidenciam ainda um aspeto curioso, relacionado com a circunstância dos alunos apresentarem mais facilidade em refletir acerca do trabalho dos colegas do que do seu próprio trabalho.

Os resultados do estudo permitem, assim, identificar uma relação direta entre o trabalho desenvolvido, pelos alunos, em Tempo de Estudo Autónomo e o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilização no trabalho em sala de aula, o que conduz a uma melhor regulação dos processos de autorregulação da aprendizagem.

Deste modo, pode afirmar-se que o papel do docente na orientação e na discreta disponibilidade aos alunos, é fundamental para o sucesso desta rotina de trabalho.

Considero, enquanto investigadora, bastante pertinente aprofundar o conhecimento no que diz respeito a uma rotina de trabalho que pode fazer tanta diferença no processo de ensino aprendizagem. Esta é uma rotina em que cada um tem espaço de crescer e de se desenvolver, fazendo usufruto da diferenciação pedagógica, ou seja, podendo ver respeitado o seu ritmo de trabalho e a forma de trabalhar com que mais se identifica. Torna-se, por isso, fundamental, compreender as concepções dos alunos e trabalhar no sentido do progresso, mas de forma que eles o possam compreender detalhadamente, identificando as etapas e estratégias para esse mesmo progresso.

5.1. Constrangimentos e limitações do estudo

Considerando a complexidade do estudo investigativo e o desejo pela qualidade da informação nele contida, considero o tempo de intervenção demasiado reduzido.

A inexperiência da investigadora também se revelou um constrangimento no desenvolvimento do estudo. Não obstante, considera-se a importância do aprofundamento do mesmo, dadas as competências de investigação ao longo deste exercício de realização do estudo.

6. REFLEXÃO FINAL

| " " | | " "

Terminada a experiência referente à PES II, marcada pela conclusão do presente trabalho, torna-se imperativo refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, assim como acerca das aprendizagens realizadas ao longo deste percurso. Fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho realizado até ao momento, refletir-se-á sobre (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos; (ii) o contributo dos processos de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) a identificação de aspetos relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estudante e (iv) as dimensões a melhorar no exercício futuro da profissão docente.

Primeiramente, importa referir que, enquanto futuros profissionais devemos estar cientes da responsabilidade de auxiliar o alunos no seu desenvolvimento, potenciando, paralelamente, a nossa capacidade reflexiva e crítica, com o objetivo de melhorar a prática e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos, pois, tal como refere Nóvoa (2009), “importa que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (...) essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (pp.38-40).

Do meu ponto de vista, cada experiência curricular, que visa contribuir para a melhoria da nossa prática docente, é uma nova oportunidade de vivenciar distintas realidades, em todos os aspetos e dimensões, tal como a escola no decorrer dos diferentes estágios curriculares, e que coloca em articulação todos os conhecimentos que foram adquiridos até ao momento, quer em termos teóricos, quer em termos práticos, o que, indubitavelmente, leva ao desenvolvimento de competências para a docência.

Deste modo, considero que todas as etapas descritas no presente relatório, desde a prática do 2.º CEB à do 1.º CEB, foram fundamentais no incremento e melhoramento das minhas competências, e tal como confirma Borges (2014), “aprender a ser professor não decorre de uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional” (p.42).

As práticas pedagógicas desenvolvidas em 1.º e 2.º CEB, mais concretamente no 2.º e no 6.º ano de escolaridade, possibilitaram-me um conhecimento profundo e realista

de diferentes contextos, um mais privilegiado que o outro, mas também uma maior consciencialização dos desafios educativos que me esperarão certamente e que devo encarar como uma oportunidade de evolução e inovação.

Se por um lado, o contexto do 2.º CEB, uma escola TEIP, com turmas fénix, me permitiu desenvolver competências sociais, de inovação, me trouxe um espírito de resiliência em lutar por metodologias diferentes para crianças e jovens já um pouco desacreditados, o contexto do 1.º CEB, trouxe-me a possibilidade de desenvolver a minha prática num contexto em que já ocorrem a maioria das rotinas que privilegio, um ensino socioconstrutivista, assente nos pressupostos do MEM, em que os alunos têm à sua disposição todo e qualquer recurso, mas que, por todos estes motivos, se torna mais difícil poder fazer a diferença, refletir sobre as práticas e encontrar espaço para melhorar cada um dos momentos que ocorrem, porque sempre o há.

Estas práticas, tão distintas, permitiram-me compreender, com grande acuidade, o papel determinante da família e do meio envolvente, no desenvolvimento do alunos, pois num contexto onde existiam famílias destruturadas, negligência, fome, violência, entre outros fatores determinantes, a desmotivação dos alunos, a falta de interesse pela escola e tudo o que ela envolve é notória, enquanto que próximo dali, funciona uma instituição para famílias de classe média-alta, frequentada por crianças de famílias estruturadas e letradas, que promovem um clima de segurança e afetividade, a motivação dos alunos e o interesse pela escola é, igualmente notório. A ideia de que podemos mudar o mundo é especial, e talvez, também, um pouco infantil, mas senti-me pouco preparada para o choque de realidades e para a impotência que senti ao longo destes tempos.

No seguimento do referido anteriormente, a ação educativa esteve sempre dependente dos alunos com que me cruzei, tentando garantir uma educação de qualidade, igualdade e equidade, centrada sempre nas necessidades e interesses de cada uma destas crianças. Tal como afirmam Ferreira e Santos (2000), as opções pedagógicas de nós, professores, devem “inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as suas práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (p.48). Esta ideia esteve sempre presente, ao longo de toda a prática curricular, e tentarei mantê-la ao longo da profissional também.

No que diz respeito ao contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, identifico como fundamental, o desenvolvimento de competências científicas e profissionais, pelo facto de aliada a cada uma das opções metodológicas e pedagógicas do estudo estar uma revisão de literatura. Para mim, o contributo mais significativo da presente investigação, reside no conhecimento mais detalhado sobre os processos de autorregulação dos alunos, durante o Tempo de Estudo Autónomo. Este estudo, permitiu-me também compreender de que forma, enquanto docente, posso promover um melhoramento destes mesmo processos e de que forma posso influenciar positivamente todo o trabalho desenvolvido em Tempo de Estudo Autónomo.

Ao longo da prática pedagógica do 1.º CEB, houve, por razões alheias à minha vontade, menos tempo do que seria desejável para um estudo como este e, sinto, agora que o término, que gostaria de ter tido a oportunidade de também me focar noutros aspetos, como a relação entre o planeamento do PIT e as competências de autorregulação dos alunos, ou mesmo ter mais espaço para compreender de uma maneira mais significativa a perceção e as conceções dos mesmos sobre todos estes processos.

Centrando-me agora nos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, destaco, em primeiro lugar, a relação pedagógica estabelecida com os alunos em ambos os ciclos, o que me permitiu o estabelecimento de um clima de afetividade e segurança que sabemos essencial para o processo de ensino aprendizagem. Para além deste, o desenvolvimento de competências como docente, fora de sala de aula, nos domínios relacionais, administrativo-burocráticos, foram também essenciais para compreender melhor o meu papel, num futuro que já está próximo.

Não obstante, há que refletir também sobre os aspetos a melhorar, no exercício desta profissão. O aspeto que considero mais relevante, creio que seja a gestão do tempo, acreditando que este é sempre um desafio para um professor, qualquer que seja a sua experiência. Para além destes, aspetos como a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade devem também ser melhorados, uma vez que carecem de experiência e de vivências e, nesse caso, há também que dar tempo, investigar e refletir. Só assim se pode melhorar.

Chega ao fim um ciclo exigente e trabalhoso, mas muito gratificante, e inicia-se uma nova etapa, o início de uma carreira na docência que será o princípio da minha aprendizagem e é com esta perspectiva que tenciono seguir, consciente de que esta não é uma profissão estanque e que a procura por novas aprendizagens, novas descobertas, refletir com as crianças e para as crianças fará toda a diferença na vida de cada uma com quem me cruzar.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002). A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico: das conceções às práticas. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Agrupamento de Escolas de Benfica (2017). Projeto Educativo.
- Amaral, F. & Figueira, C. (s.d.). O TEA como estratégia de implicação do aluno no processo de aprendizagem. pp. 1-9.
- Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. McGraw Hill.
- Baptista, I. (Coord.) (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (2013). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora
- Borges, M. (2014). Profissionalidade docente: da prática à práxis. Investigar em Educação, (2), 39-53.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta (Ed.), Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários (pp. 13-21). Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. (2021). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, I. N. (2017). Tempo de Estudo Autónomo e Autorregulação da Aprendizagem – uma outra forma de pensar o processo de ensinar e de aprender. (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8386>

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
Ministério da Educação e Ciência
- Direção-Geral da Educação (s/d). Fénix. Consultado a 31/01/2022 em:
<http://www.dge.mec.pt/fenix>
- Direção-Geral da Educação (s/d). Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Consultado a 31/01/2022 em: <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar – Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. In L. Grave-Resendes & J. Soares (Ed.), *Diferenciação Pedagógica* (pp. 11-25). Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Louseiro, M. (2005). *O Diário Profissional como instrumento de aprendizagem*. Escola Moderna, 24, 14-30
- Mestre, L. (2017). *Gestão cooperada do currículo no 1º Ciclo – Um percurso*. Movimento da Escola Moderna, 5, 79-90
- Movimento da Escola Moderna (s.d.). *Modelo Pedagógico do MEM*. Consultado a 28 de março de 2022 em <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

- Ministério da Educação. (Ed). (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (Martins, G. O. Coord.). Ministério da Educação: República Portuguesa
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.
- Niza, S. (2000). A cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39-46.
- Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 34, 3-4.
- Niza, I. & Santana, I. (s/d). *A organização do trabalho em conselho de cooperação educativa*. Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Universidade de Lisboa.
- Pinto, A. P. & Gomes, M. H. (2013). O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo. Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada. Edições Ecopy.
- Raya, M. & Vieira F. (2015). Enhancing Autonomy in Language Education – A casebases approach to Teacher and Learner Development. De Gruyter Mouton
- Roldão, M. (2008). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências — As questões dos professores. Editorial Presença.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15-24.
- Serralha, F. (2007). A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB (Dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa).
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios. Pactor.

ANEXOS

| " ' | | ' |

ANEXO A. AGENDA
SEMANTAL BASE - 1.0
CEB

| " | | " |

	2f	3f	4f	5f	6f
8.30-8.45	Nome e data	Nome, data e tarefas	English	Nome, data e tarefas	Nome, data e tarefas
8.45-9.00	Organização	Ap. Produções		Ap. Produções	Ap. Produções
9.00-9.30	TEA	Trabalho de texto		TEA	TEA
9.30-10.00					
10.00-10.30	Intervalo				
10.30-11.00	TEA	CM	TEA	CM	Ortografia
11.00-11.30	PE	Leitura orientada	Trabalho de texto	Matemática	English
11.30-12.00					
12.00-12.30	Almoço				
12.30-13.00					
13.00-13.30	English	ICT/ TEA	PE	Drama	Music
13.30-14.00					
14.00-14.30	Gramática	TEA	Arts A /	English	Projetos
14.30-15.00			Matemática B		
15.00-15.30	Problema da Semana	English	Arts B /	Projetos	Laboratório /
15.30-16.00			Matemática A		

ANEXO B.
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES - 1.0
CEB

|' '' | | ''

Componentes curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<p style="text-align: center;">Respeito pelas regras de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> – Participam voluntariamente e quando solicitado. – Participam ativamente na vida da turma – Expressam-se de forma clara e audível fundamentando as suas opiniões. – Mantêm a sala e os materiais arrumados <p style="text-align: center;">Cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cooperam com os colegas; – Respeitam os colegas e os professores; – Ajudam-se mutuamente a superar as dificuldades. <p style="text-align: center;">Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> – São autónomos na planificação do trabalho e tarefas a realizar – São autónomos no desempenho das tarefas – São autónomos na avaliação do trabalho e tarefas desempenhados. <p style="text-align: center;">Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cumprem com os compromissos assumidos. 	

Matemática	<p style="text-align: center;">Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecem e utilizam estratégias de cálculo mental; - Utilizam o algoritmo da adição; <p style="text-align: center;">Resolução da Tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolvem problemas de forma autónoma; - Resolvem exercícios de forma autónoma; - Comunicam de forma explícita, oralmente e por escrito o raciocínio matemático. - Desenvolvem estratégias adequadas e poderosas. 	<p style="text-align: center;">Números e Operações</p> <p style="text-align: center;">Resolução da Tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em interpretar o enunciado.
Estudo do meio	<p style="text-align: center;">Competências transversais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaboram na realização e apresentação de produções. - Apresentam interesse e curiosidade pelos conteúdos; <p style="text-align: center;">Processos científicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observam, descrevem e classificam fenómenos a partir de critérios; <p style="text-align: center;">Competências histórico-geográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza no tempo e no espaço fenómenos sociais, políticos e naturais; - Conhecem os lugares e as regiões, as suas dinâmicas/interações espaciais globais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em comunicar recorrendo ao vocabulário adequado
Expressão plástica	<p style="text-align: center;">Apropriação e reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizam a linguagem elementar das artes visuais <p style="text-align: center;">Experimentação e criação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestam capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas; - Apreciam os seus trabalhos e os dos seus colegas; - Experimentam possibilidades expressivas de diversos materiais; - Escolhem técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em respeitar regras de sala de aula

<p style="text-align: center;">Música</p>	<p style="text-align: center;">Experimentação e criação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compõe em grupo, pequenas sequências rítmicas a partir de ideias não musicais; <p style="text-align: center;">Interpretação e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comunicam através dos movimentos corporais, de acordo com propostas musicais diversificadas; – Identificam instrumentos; <p style="text-align: center;">Apropriação e Reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> – Partilham com os pares as músicas do seu quotidiano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em relacionar um som a um determinado instrumento -Dificuldade em adequar a sua performance à do grupo;
<p style="text-align: center;">Expressão dramática</p>	<p style="text-align: center;">Experimentação e criação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Constroem personagens em situações distintas e com diferentes finalidades; <p style="text-align: center;">Interpretação e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Realizam jogos dramáticos, improvisações e representações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em cumprir as regras definidas pelo professor;
<p style="text-align: center;">Educação Física</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Realizam ações básicas com aparelhos portáteis; – Realizam ações motoras básicas de deslocamento, no solo; – Participam, em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo; – Realizam habilidades gímnicas básicas no solo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em cumprir as regras definidas pelo professor;

ANEXO C.
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES - 2.0
CEB

| " " | | " "

- Potencialidades e fragilidades do 6.º4.ª

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências Transversais e sociais	<p>Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam voluntariamente e quando solicitado; - Participam de forma educada e com respeito para com os outros; <p>Relação com os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperam com os colegas; - Respeitam os professores; 	<p>Regras de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não são pontuais; <p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não realizam os trabalhos de casa; - Dificuldade em respeitar as regras de sala de aula; - Não possuem o material necessário para a aula; <p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em realizar as tarefas propostas de forma autónoma; <p>Autoregulação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em identificar pontos fortes e aspetos onde precisam melhorar; - Dificuldade em analisar o próprio trabalho e regular a aprendizagem; - Dificuldade em procurar apoios eficazes para alcançar os seus objetivos; - Dificuldade em confiar nas suas capacidades e conhecimentos; - Dificuldade em demonstrar persistência e autonomia;
Matemática	<p>Representações matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrem a representações simbólicas verbais e matemáticas; <p>Conexões matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam conexões com temas matemáticos; 	<p>Predisposição positiva para a aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não demonstram interesse pela Matemática;

	<ul style="list-style-type: none"> - Realizam conexões com outras áreas do saber; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas com precisão e rigor; - Dificuldade em justificar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e conclusões recorrendo ao vocabulários e linguagem própria da matemática;
<p>Ciências da Natureza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionam os conteúdos programáticos com aspetos do quotidiano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em adquirir conhecimentos científicos; - Não demonstram interesse pelas ciências da natureza;

- Potencialidades e fragilidades do 6.º5.ª

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
<p>Competências Transversais e sociais</p>	<p>Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam voluntariamente e quando solicitado; - Participam de forma educada e com respeito para com os outros; <p>Relação com os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperam com os colegas; - Respeitam os colegas e os professores; - Argumentam e negociam, com empatia e respeito pelo outro. 	<p>Regras de sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não são pontuais; <p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não realizam os trabalhos de casa; - Dificuldade em respeitar as regras de sala de aula; - Não possuem o material necessário para a aula; <p>Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em realizar as tarefas propostas de forma autónoma; <p>Autorregulação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em identificar pontos fortes e aspetos onde precisam melhorar; - Dificuldade em analisar o próprio trabalho e regular a aprendizagem; - Dificuldade em procurar apoios eficazes para alcançar os seus objetivos; - Dificuldade em confiar nas suas capacidades e conhecimentos; - Dificuldade em demonstrar persistência e autonomia;
<p>Matemática</p>	<p>Representações matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorrem a representações simbólicas verbais e matemáticas; <p>Conexões matemáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam conexões com temas matemáticos; 	<p>Predisposição positiva para a aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não demonstram interesse pela Matemática; - Dificuldade em expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas com precisão e rigor;

	- Realizam conexões com outras áreas do saber;	- Dificuldade em justificar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e conclusões recorrendo a vocabulário e linguagem própria da matemática;
Ciências da Natureza	- Relacionam os conteúdos programáticos com aspetos do quotidiano; - Demonstram interesse pelas ciências da natureza;	- Dificuldade em adquirir conhecimentos científicos;

ANEXO D. GUIÃO DO
FOCUS GROUP - 1.0
CEB

| | " | | "

Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Tópicos
Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; 	Esta entrevista, ou seja, conjunto de questões que vou fazer, têm como objetivo eu perceber que ideias têm sobre o TEA. Vou gravar as vossas respostas para depois ser mais fácil analisar e voltar a poder ouvir com mais atenção.	
Conceções dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autónomo	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as conceções do aluno sobre o TEA; - Identificar as principais dificuldades do aluno no TEA; - Descrever o seu papel no TEA; - Identificar os aspetos positivos e negativos em TEA; 	<p>1 – Para vocês, o que é o Tempo de Estudo Autónomo?</p> <p>2 – O que acham que significa trabalhar bem em TEA?</p> <p>3 – O que mais gostam no TEA? E o que gostam menos? Porquê?</p> <p>4 – Qual é para vocês a maior dificuldade durante o TEA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o TEA - Principais dificuldades em TEA - Aspetos positivos e negativos em TEA
Organização e gestão do Tempo de Estudo Autónomo	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever a organização de tempo e espaço em TEA; - Descrever as regras de funcionamento em TEA; - Descrever o trabalho de parcerias e de apoios; 	<p>5 – Acham que têm tempo suficiente de TEA por semana?</p> <p>6 – Para que serve, na vossa opinião, o Plano Individual de Trabalho (PIT)?</p> <p>7 – Como fazem para organizar a vossa semana de trabalho?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão do tempo em TEA - Organização do espaço de sala de aula - Organização do trabalho

		<p>8 – Como escolhem as atividades que vão fazer durante o TEA? Porquê?</p> <p>9 – Que tipo de apoios acham que vos ajudam a ultrapassar as vossas dificuldades?</p> <p>10 – Como fazem para ajudar um colega que tenha dificuldades?</p> <p>11 – Como é que a professora vos ajuda durante o TEA?</p>	
<p>Avaliação do Tempo de Estudo Autónomo</p>	<p>- Identificar os momentos de avaliação;</p> <p>- Caracterizar o feedback do professor sobre o seu trabalho;</p> <p>- Identificar a relevância da avaliação do professor sobre o seu trabalho;</p>	<p>12 – Como costumam avaliar o trabalho que desenvolvem em TEA?</p> <p>13 – Quando fazem essa avaliação?</p> <p>14 – Porque é que acham que é importante fazer uma avaliação do trabalho que fazem em TEA?</p> <p>15 – Acham importante que os teus colegas também façam um comentário ao teu trabalho? Porquê?</p> <p>16 – Porque achas importante a professora avaliar o teu trabalho?</p> <p>17 – Seguem as sugestões que a professora vos dá quando</p>	<p>- Autoavaliação do PIT</p> <p>- Heteroavaliação do PIT</p> <p>- O papel do feedback do professor</p>

		planificam o vosso PIT da semana seguinte?	
Agradecimento	Agradecer ao aluno a sua disponibilidade	Obrigada pela tua participação e pela tua ajuda!	

ANEXO E. TRANSCRIÇÃO
DO *FOCUS GROUP*

| | ' ' | | ' ' |

Transcrição do *Focus Group* (Grupo 1)

Para vocês, o que é o Tempo de Estudo Autónomo?

G.R.: O TEA é uma coisa que nós fazemos para estudar.

M.B.: O TEA é quando nós decidimos o que vamos aprender e tentamos sozinhos. Se precisarmos pedimos ajuda.

T.S.: O TEA é uma coisa para nos ajudar a fazer coisas que nós temos dúvidas quando temos dúvidas nós vamos fazer e escolhemos.

O que acham que significa trabalhar bem em TEA?

M.A.: Autonomamente. Porque se nós não trabalharmos muitas vezes autonomamente nunca vamos chegar aquele ponto de sermos todos... para ter mais sabedoria e para já saber muitas coisas.

G.R.: Trabalhar bem no TEA é tipo não fazer palhaçadas... e focar-te na ficha que estás a fazer.

S.B.: É dar o nosso melhor e não brincar. É o que eu faço.

O que mais gostam no TEA? E o que gostam menos? Porquê?

F.M: Eu gosto às vezes quando faltam mais ou menos uns quinze minutos e umas pessoas ficam à espera e não fazem nada e ficam só no seu lugar a falar com os outros. Não, eu gosto mais de fazer as fichas e depois eu sinto-me feliz quando eu ponho verde nas fichas.

L.B: Eu gosto menos quando eu faço palhaçadas no TEA e gosto mais de fazer as fichas.

T.F.: Eu gosto do TEA porque aprendemos coisas novas e o que não gosto é quando alguém está a falar e nós estamos a tentar focar-nos.

Qual é para vocês a maior dificuldade durante o TEA?

M.B: A maior dificuldade que eu tenho às vezes é que tem vezes que eu não consigo me concentrar muito bem e não estou a fazer o que devo fazer. Ma também consigo depois ... concentrar-me.

F.M: Às vezes quando eu faço uma ficha e depois várias pessoas estão a falar e às vezes eu também estou um bocado a falar.

Acham que têm tempo suficiente de TEA por semana?

R.N.: Eu acho que sim... não sei.

T.S.: Eu acho que sim por causa que ... porque nós temos ... eu tenho muito tempo para fazer as fichas que são no dia.

T.F.: Eu tenho tempo porque eu faço Eu não converso muito durante as fichas e consigo me concentrar e por isso eu faço mais rápido.

Para que serve, na vossa opinião, o Plano Individual de Trabalho (PIT)?

M.B.: O PIT serve para nos organizar no que vamos fazer e sempre que queremos fazer alguma coisa que não temos marcado, em vez de fazermos algo que gostamos fazemos algo que precisamos de ajuda e quando estamos a marcar não podemos marcar coisas que gostamos e sim coisas que precisamos de melhorar.

L.B.: Eu acho que o PIT serve para anotarmos o que temos de fazer e para marcarmos outras coisas quando já fizemos tudo.

M.A: O PIT serve para marcar as nossas marcações, por exemplo... eu quero fazer uma escrita, marco ali escrita, mas às vezes quando nós marcamos nós não podemos desmarcar ou não podemos marcar com os Ipad. Nós temos de dizer: posso fazer com alguém? Posso mexer no iPad para fazer um Google Slides ou um jogo?

Como é que escolhem as atividades que vão fazer durante o TEA?

T.S.: Escolhemos pensando qual é ... a melhor ficha para fazer que é mais adequada.

T.F.: Eu tenho dificuldade em uma ficha de ... números e operações e depois então eu marco ficha de números e operações e depois eu vou fazer.

Que tipo de apoios acham que vos ajudam a ultrapassar as vossas dificuldades?

M.A.: Eu acho que ainda eu tenho um bocadinho dificuldade na leitura eu posso dizer a alguém. Eu posso dizer a alguém: Podes ajudar-me na ficha de leitura? Ou quando eu marquei ou quando eu digo à J posso fazer ficha de leitura com alguém e a seguir faço com esse alguém se tiver dificuldades. A ajuda dos meus colegas.

F.M.: Eu acho que o inglês no TEA está me a ajudar bastante e também agora no TEA já faço fichas de leitura de inglês muito melhor e muito mais rápido.

Como fazem para ajudar um colega que tenha dificuldades?

G.R.: Nós perguntamos o que é que ele ou ela está a ter dificuldades e depois ... nós perguntamos se ... se mesmo precisa de ajuda e depois se eles precisam de ajuda nós vamos lá e ajudamos.

M.B.: Quando alguém precisa de ajuda e vem pedir ajuda eu vou lá ajudar e pergunto onde é que ele precisa de ajuda e imagina que ... eu faço tipo perguntas imagina que é uma conta de qual é a metade de 48 e as pessoas estão com dúvida eu primeiro pergunto qual é a metade de 20 e depois eles dizem a resposta e depois qual é a metade de 8 e dizem a resposta e depois eu falo para eles somarem os dois e eles conseguem as respostas.

Como é que a professora vos ajuda durante o TEA?

T.S.: A Joana vai no final do ... no último plano que ... a Joana vai ver e depois põe no papel e depois pergunta se precisam de ajuda e nós dizemos se sim ou não e depois fazemos.

F.M.: A J. consegue ajudar nos apoios e quando nós pedimos ajuda ela .. numa ficha ... ela também nos dá estratégias e nós adaptamos.

Como costumam avaliar o trabalho que desenvolvem em TEA?

S.B.: Sendo honestos. Porque nós vamos para o plano e avaliamos.

G.R.: Nós avaliamos Imagina que muitos dias eu estive a brincar... nós pomos eu trabalhei mal porque eu tive a brincar. Nós comentamos.

Quando fazem essa avaliação?

S.B.: Na quinta-feira, no TEA de avaliação. Acabamos mais cedo e avaliamos o nosso PIT e dos amigos da mesa. Depois a professora avalia e vemos no TEA de segunda-feira.

Porque é que acham que é importante fazer uma avaliação do trabalho que fazem em TEA, tanto a professora, como vocês e os vossos colegas?

R.N.: Porque pode saber-se tudo o que estás a ser mau ou ser bom... é isso.

T.F.: Porque vai nos avaliar o caderno e depois nós temos de ser honestos como... se nós não formos honestos ... nós não estamos a dizer a verdade podem perceber e pode nos acontecer coisas más. Para podermos tentar melhor fazer melhor.

MF.: Eu acho que é importante nós avaliarmos o PIT porque na quinta-feira nós temos de ver o que é que fizemos e ver se demos o nosso melhor e as páginas para trás podermos ver se copiamos os enunciados e depois podermos marcar isso... e depois também no PIT é importante planificar ... por verde porque tu... imagina que eu tenho apoio com a J e depois eu fico com a ficha por fazer e depois ainda consigo acabar.

Seguem as sugestões que a professora vos dá quando planificam o osso PIT da semana seguinte?

T.S.: Sim porque ..., mas às vezes nós temos ... nós escolhemos muitas coisas para fazer e depois não conseguimos e depois nós pedimos para tirar coisas e depois conseguimos fazer essa coisa.

T.S.: Quando esqueço não, só que às vezes ... mais algumas vezes sim.

S.B.: Eu faço quase sempre porque a J coloca ali a ficha para nós ficarmos melhor a fazer essa coisa.

M.B.: Eu sempre ponho porque é importante porque se alguma coisa nós precisarmos de melhorar eu sempre ponho como primeira coisa pra fazer porque é a coisa mais importante que temos porque é a nossa professora que diz para nós fazermos e é muito importante.

T.F.: Imagina que vamos fazer um teste antes do TEA e tem isso. Se nós não cumprirmos não vamos saber. Imagina que a M mete ... uma ficha de leitura e eu não cumpri e depois eu não sei no teste alguma coisa da ficha de leitura.

F.M: Eu acho também que é importante planificar as coisas que as professoras metem porque elas veem o nosso caderno com muita atenção e depois conseguem descobrir no que é que precisamos de ajuda.

Transcrição do *Focus Group* (Grupo 2)

Para vocês, o que é o Tempo de Estudo Autônomo?

C.N.: É estar a trabalhar em várias coisas, em matemática, em português, estudo do meio, inglês...

F.M.: Para mim é trabalhar sozinho, fazer atividades sem ... autonomamente e conseguimos aprender melhor.

A.V.: Para mim Tempo de Estudo Autônomo é trabalhar sozinho, fazer o que o F. disse e marcar ... fazer fichas para nos treinar para outras fichas ou testes.

O que acham que significa trabalhar bem em TEA?

D.C.: Para mim trabalhar bem em TEA é ignorar o que os outros dizem ... ignorar o que os outros dizem e esforçar-nos para depois ... para depois nós podermos ter uma boa avaliação e em vez de escrevermos coisas tipo não trabalhei bem podíamos escrever trabalhei bem no TEA.

C.S: Significa trabalhar bem em TEA é tipo não estar a brincar, concentrarmos e dar o nosso melhor e quando alguém está a tentar falar connosco sobre coisas que não importam ignorar e depois quando nós ... nós damos o nosso melhor e não ligamos ao que os outros dizem nós podemos avaliar que as coisas... que a semana do TEA que nós fizemos foi boa.

F.M.: Temos que fazer as fichas com calma e com atenção, não fazer aquilo à pressa para podermos fazer mais fichas e para dizermos aos outros fazer quatro fichas, mas só precisa de estar tudo correto e percebermos.

O que mais gostam no TEA? E o que gostam menos? Porquê?

A.V.: O que eu mais gosto é a parte do inglês e as coisas que menos gosto do TEA é a parte do português.

A.R: Eu gosto de inglês, mas eu não gosto de coisas de português também. É difícil para mim. Ah não, não é português, é estudo do meio.

F.M.: A parte que eu menos gosto é do estudo do meio e a parte que eu mais gosto é línguas.

D.C.: O que eu menos gosto é quando tipo eu estou mesmo focado nas minhas fichas e depois ... do nada alguém vem ter comigo falar de coisas que não interessam para nada e depois ... e depois eu tenho de ler aquilo tudo de novo e depois perco algum tempo a fazer. O que eu gosto é que algumas pessoas quando eu preciso de ajuda ... perdem o seu tempo para me ajudar.

Qual é para vocês a maior dificuldade durante o TEA?

F.M.: É estudo do meio, é a que eu acho mais difícil.

F.P.: Também acho que é estudo do meio.

A.N.: É matemática.

Acham que têm tempo suficiente de TEA por semana?

C.N.: Eu acho que tenho tempo de TEA com outras pessoas eu não teria a falar com outras pessoas eu não teria porque só estava a brincar e não estava concentrada nos trabalhos que tinha de fazer.

F.M.: Também é o que a C. disse e também é se só nós tivermos meia hora e passarem vinte e cinco minutos, achamos que já não temos mais tempo para fazer uma ficha só que no dia a seguir podíamos fazer essa ficha.

Para que serve, na vossa opinião, o Plano Individual de Trabalho (PIT)?

F.P.: Para conseguirmos organizar melhor o caderno de TEA e saber o que é que vamos fazer e para conseguirmos avaliar ... avaliar o nosso trabalho.

C.S.: o PIT serve para que nós quando chegamos ... quando estamos a avaliar ir ver se não te ... as professoras podem ver as fichas de que área nós fizemos em vez de estar a ver sem nenhum PIT. Depois nós conseguimos organizar melhor porque assim sabemos logo o que nós temos de fazer nos dias de TEA.

Como é que fazem para organizar a vossa semana de trabalho?

F.M.: Tenho que organizar o PIT faço antes ... depois da organização do TEA que é quando vemos as parcerias, trabalhar com as professoras, ou então com as estagiárias e depois disso quando é a nossa professora disser para nós avaliarmos a ... pomos as cruces no PIT nós pomos as cruces e organizamos a nossa semana de trabalho.

C.N.: Para mim, organizar a minha semana de trabalho é o que o F disse e também eu ter de marcar uma coisa que façam sentido, que eu tenha de treinar e que eu tenha mais dificuldade.

Como é que fazem para escolher as atividades que fazem durante o TEA?

D.C.: Para nós sabermos quais é que são as coisas que temos de fazer no dia a dia no TEA é na segunda-feira, nós organizamos já a semana toda só que não é coisas fáceis é coisas que temos dificuldades e tentamos superá-las.

C.S.: Como o D disse, vê-se ... marcamos tudo, mas se eu acabar primeiro alguma coisa, escolho à sorte. Sei qual é o número de atividades, escolho um número e depois vejo qual é que é, se já tiver feito escolho outro.

Que tipo de apoios acham que vos ajudam a ultrapassar as vossas dificuldades?

F.M.: Os apoios que nos ajudam mais são os dos colegas e os das professoras porque ajudam-nos a perceber o que ... as coisas que temos dificuldades e que ainda não sabemos.

Como fazem para ajudar um colega que tenha dificuldades?

F.M.: Eu vou ver porque ... nós temos umas folhas em cima das caixas dos ficheiros que ... que vemos se fizemos ou não e então se alguém vier me pedir eu vou ver se eu já fiz e se eu fizer vejo a cor e vou ver no meu caderno à semana que eu fiz e depois eu ajudo. Explico estratégias.

A.N.: Eu acho que é melhor ajudar e não dar logo as respostas certas.

F.M.: Eu também concordo.

Como é que a professora vos ajuda durante o TEA?

C.N.: A J ajuda-nos a fazer parecerias no TEA e a não dizer as repostas, a dar-nos a estratégia mais fácil de pensarmos para conseguirmos chegar à resposta.

F.M.: Também concordo com a Concha... eu acho que quando pomos no preciso de ajuda com alguma coisa e depois a J vê se temos alguma dificuldade e depois marca naquele plano que está no computador e depois num dia até quinta vê ... trabalhamos com a J.

Como costumam avaliar o trabalho que desenvolves em TEA?

A.R.: Nós escrevemos como é que nos fazemos e marcam coisas tipo ... pintaste a linha, tu faz ... tu fez a data e nome e é tu deste o teu melhor. E quando nós avaliamos quando é terça-feira, segunda-feira ... nós não fazemos esta ficha nós ... põe a amarelo e qual nós fizemos nós pomos a verde.

Porque é que acham que é importante fazer uma avaliação do trabalho que fazem em TEA, tanto a professora, como vocês e os vossos colegas?

F.P.: Para as professoras e os colegas ajudarem-nos a perceber melhor e na próxima semana fazemos um melhor trabalho.

F.M.: Para os colegas que estão na tua mesa avaliam e verem se concordam ou se não concorram o que tu marcaste.

Seguem as sugestões que a professora vos dá quando planificam o vosso PIT da semana seguinte?

A.V.: Eu faço as sugestões que as professoras dão porque quando as professoras dão as sugestões eu acho que é para treinar uma coisa que nós temos mais dificuldade.

F.M.: Eu concordo com o António também eu acho que também é preciso para nos melhorarmos nas matérias e para quando nós não fazemos há muito tempo é por isso que as nossas professoras põe os comentários no PIT.

ANEXO F. ANÁLISE DE
CONTEÚDO - *FOCUS*
GROUP

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Tempo de Estudo Autónomo	Conceções dos alunos sobre o Tempo de Estudo Autónomo	Conceções dos alunos acerca do TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar/Trabalhar as dificuldades - Trabalhar autonomamente - Realizar atividades de diferentes componentes do currículo 	<p>Para vocês, o que é o Tempo de Estudo Autónomo?</p> <p><i>G.R.: O TEA é uma coisa que nós fazemos para estudar.</i></p> <p><i>M.B.: O TEA é quando nós decidimos o que vamos aprender e tentamos sozinhos.</i></p> <p><i>C.N.: É estar a trabalhar em várias coisas, em matemática, em português, estudo do meio, inglês...</i></p>	4
	Organização e gestão do TEA	Trabalho desenvolvido pelos alunos em TEA	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar autonomamente -Cumprir as regras -Trabalhar as dificuldades 	<p>O que acham que significa trabalhar bem em TEA?</p> <p><i>M.A.: Autonomamente. Porque se nós não trabalharmos muitas vezes autonomamente nunca vamos chegar aquele ponto de sermos todos... para ter mais sabedoria e para já saber muitas coisas.</i></p> <p><i>G.R.: Trabalhar bem no TEA é tipo não fazer palhaçadas... e focar-te na ficha que estás a fazer.</i></p> <p><i>D.C.: Para mim trabalhar bem em TEA é ignorar o que os outros dizem ... ignorar o que os outros dizem e esforçar-nos.</i></p> <p>Como escolhem as atividades que vão fazer durante o TEA? Porquê?</p>	3

			<p>-Adequação das fichas (grau de dificuldade e gestão das dificuldades)</p> <p>-Trabalhar as dificuldades</p> <p>- Trabalhar diferentes conteúdos</p>	<p><i>T.S.: Escolhemos pensando qual é ... a melhor ficha para fazer que é mais adequada.</i></p> <p><i>T.F.: Eu tenho dificuldade em uma ficha de ... números e operações e depois então eu marco ficha de números e operações e depois eu vou fazer.</i></p> <p><i>D.C.: Para nós sabermos quais é que são as coisas que temos de fazer no dia a dia no TEA é na segunda-feira, nós organizamos já a semana toda só que não é coisas fáceis é coisas que temos dificuldades e tentamos superá-las.</i></p> <p><i>C.S.: Como o D disse, vê-se ... marcamos tudo, mas se eu acabar primeiro alguma coisa, escolho à sorte. Sei qual é o número de atividades, escolho um número e depois vejo qual é que é, se já tiver feito escolho outro.</i></p>	
	Aspetos positivos no TEA	<p>- Consciencialização do trabalho realizado</p> <p>- Novas aprendizagens</p> <p>-Entreajuda</p>	<p><i>O que mais gostam no TEA? Porquê?</i></p> <p><i>F.M: Não, eu gosto mais de fazer as fichas e depois eu sinto-me feliz quando eu ponho verde nas fichas.</i></p> <p><i>T.F.: Eu gosto do TEA porque aprendemos coisas novas.</i></p> <p><i>A.V.: O que eu mais gosto é a parte do inglês/línguas.</i></p> <p><i>D.C.: O que eu gosto é que algumas pessoas quando eu preciso de ajuda ... perdem o seu tempo para me ajudar.</i></p>	2	
	Aspetos negativos no TEA	<p>- Incumprimento de regras</p>	<p><i>E o que gostam menos? Porquê?</i></p> <p><i>L.B: Eu gosto menos quando eu faço palhaçadas no TEA.</i></p> <p><i>D.C.: O que eu menos gosto é quando tipo eu estou mesmo focado nas minhas fichas e depois ... do nada alguém vem ter comigo falar de</i></p>	2	

			- Componentes curriculares específicas	<p><i>coisas que não interessam para nada e depois ... e depois eu tenho de ler aquilo tudo de novo e depois perco algum tempo a fazer.</i></p> <p><i>T.F.: O que não gosto é quando alguém está a falar e nós estamos a tentar focar-nos.</i></p> <p><i>A.V.: As coisas que menos gosto do TEA é a parte do português.</i></p> <p><i>F.M.: A parte que eu menos gosto é do estudo do meio.</i></p>	
		Dificuldades dos alunos durante o TEA	-Componente disciplinar específica - Concentração	<p><i>Qual é para vocês a maior dificuldade durante o TEA?</i></p> <p><i>F.M.: É estudo do meio, é a que eu acho mais difícil.</i></p> <p><i>A.N.: É matemática.</i></p> <p><i>M.B: A maior dificuldade que eu tenho às vezes é que tem vezes que eu não consigo me concentrar muito bem e não estou a fazer o que devo fazer. Mas também consigo depois ... concentrar-me.</i></p>	2 2
		Organização do trabalho em TEA	- Gestão do tempo destinado ao TEA - Organização do trabalho	<p><i>Acham que têm tempo suficiente de TEA por semana?</i></p> <p><i>T.F.: Eu tenho tempo porque eu faço Eu não converso muito durante as fichas e consigo me concentrar e por isso eu faço mais rápido.</i></p> <p><i>Para que serve, na vossa opinião, o Plano Individual de Trabalho (PIT)?</i></p> <p><i>F.P.: Para conseguirmos organizar melhor o caderno de TEA e saber o que é que vamos fazer.</i></p>	4 4

			<p>- Avaliação do trabalho</p> <p>- Marcar parecerias</p>	<p><i>C.S.: o PIT serve para que nós quando chegamos ... quando estamos a avaliar ir ver se não te ... as professoras podem ver as fichas de que área nós fizemos em vez de estar a ver sem nenhum PIT.</i></p> <p><i>M.A.: Nós temos de dizer: posso fazer com alguém? Posso mexer no iPad para fazer um Google Slides ou um jogo?</i></p>	2
	Dinâmicas para ultrapassar as dificuldades em TEA		<p>-Parecerias com professoras</p> <p>- Tempo de trabalho individual com recursos disponibilizados</p> <p>- Explicar, tirar dúvidas, incentivar, partilhar estratégias</p>	<p><i>Que tipo de apoios acham que vos ajudam a ultrapassar as vossas dificuldades?</i></p> <p><i>M.A.: Eu acho que ainda eu tenho um bocadinho dificuldade na leitura eu posso dizer a alguém. Eu posso dizer a alguém: Podes ajudar-me na ficha de leitura? Ou quando eu marquei ou quando eu digo à J posso fazer ficha de leitura com alguém e a seguir faço com esse alguém se tiver dificuldades. A ajuda dos meus colegas.</i></p> <p><i>F.M.: Eu acho que o inglês no TEA está-me a ajudar bastante e também agora no TEA já faço fichas de leitura de inglês muito melhor e muito mais rápido.</i></p> <p><i>Como fazem para ajudar um colega que tenha dificuldades?</i></p> <p><i>F.M.: Eu vou ver porque ... nós temos umas folhas em cima das caixas dos ficheiros que ... que vemos se fizemos ou não e então se alguém vier me pedir eu vou ver se eu já fiz e se eu fizer vejo a cor e vou ver no meu caderno à semana que eu fiz e depois eu ajudo. Explico estratégias.</i></p>	2
		Organização do apoio do professor	<p>- Explicar, tirar dúvidas, incentivar, partilhar estratégias</p>	<p><i>Como é que a professora vos ajuda durante o TEA?</i></p> <p><i>F.M.: A J. consegue ajudar nos apoios e quando nós pedimos ajuda ela .. numa ficha ... ela também nos dá estratégias e nós adaptamos.</i></p>	5
					3

			-Parecerias	<i>F.M.: Também concordo com a Concha... eu acho que quando pomos no preciso de ajuda com alguma coisa e depois a J vê se temos alguma dificuldade e depois marca naquele plano que está no computador e depois num dia até quinta vê ... trabalhamos com a J.</i>	2
Avaliação do trabalho desenvolvido em TEA	Autoavaliação e heteroavaliação dos alunos	- Cumprir todas as atividades planeadas e assinalar os descritores de avaliação no PIT	-TEA de avaliação	<p>Como costumam avaliar o trabalho que desenvolvem em TEA?</p> <p><i>A.R.: Nós escrevemos como é que nos fazemos e marcam coisas tipo ... pintaste a linha, tu faz ... tu fez a data e nome e é tu deste o teu melhor. E quando nós avaliamos quando é terça-feira, segunda-feira ... nós não fazemos esta ficha nós ... põe a amarelo e qual nós fizemos nós pomos a verde.</i></p> <p>Quando fazem essa avaliação?</p> <p><i>S.B.: Na quinta-feira, no TEA de avaliação. Acabamos mais cedo e avaliamos o nosso PIT e dos amigos da mesa. Depois a professora avalia e vemos no TEA de segunda-feira.</i></p>	3
	Feedback dos colegas e professora	- Sugestões de melhoria de trabalho, quer pela professora quer pelos colegas	-Sugestões de melhoria do trabalho, para ajudar no planeamento da semana seguinte	<p>Porque é que acham que é importante fazer uma avaliação do trabalho que fazem em TEA, tanto a professora, como vocês e os vossos colegas?</p> <p><i>F.P.: Para as professoras e os colegas ajudarem-nos a perceber melhor e na próxima semana fazermos um melhor trabalho.</i></p> <p>Seguem as sugestões que a professora vos dá quando planificam o vosso PIT da semana seguinte?</p> <p><i>F.M: Eu acho também que é importante planificar as coisas que as professoras metem porque elas veem o nosso caderno com muita atenção e depois conseguem descobrir no que é que precisamos de ajuda.</i></p>	5 8

ANEXO G. GRELHAS DE
OBSERVAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

1ª etapa

Alunos	Indicadores	Planifica o seu PIT, de forma autónoma	Na planificação, contempla as sugestões do PIT anterior	Estabelece parecerias de acordo com as suas necessidades	Cumprir a planificação semanal de trabalho	Autoavalia o seu PIT, de forma crítica e reflexiva	Avalia o PIT do colega de forma crítica e reflexiva	Regista as suas necessidades de trabalho futuro, no campo “preciso de ajuda”.
A. V.		4	4	4	4	3	3	3
A. N.		4	3	3	4	3	3	4
A. R.		4	3	3	4	2	2	2
C. S.		4	4	4	4	3	3	3
C. N.		4	4	3	4	3	3	3
D. C.		4	4	3	4	3	3	3
E. A.		4	3	4	4	3	3	2
F. M.		4	3	4	4	3	3	4
F. M.		4	3	3	4	3	3	3
F. M.		4	3	3	4	3	3	3
F. P.		4	4	3	4	3	3	4
F. M.		4	3	3	4	3	3	4
G.R.		4	4	4	4	3	3	3
I. M.		4	3	3	4	2	2	3
M. B.		4	3	4	4	3	3	3
M.A.		4	3	2	4	2	2	2
R. N.		4	4	2	4	2	3	4
S. B.		4	3	2	4	2	2	3
T. F.		4	3	4	4	3	3	2
T. S.		4	3	4	4	3	3	4
T. S.		4	4	2	4	2	2	4
L. B.		4	4	3	4	3	3	4

Código de avaliação

4 - Sempre ou na maioria das vezes

3 - Algumas vezes

2 - Raramente

1 - Nunca

3ª etapa

Alunos	Planifica o seu PIT, de forma autónoma	Na planificação, contempla as sugestões do PIT anterior	Estabelece parcerias de acordo com as suas necessidades	Cumpre a planificação semanal de trabalho	Autoavalia o seu PIT, de forma crítica e reflexiva	Avalia o PIT do colega de forma crítica e reflexiva	Regista as suas necessidades de trabalho futuro, no campo “preciso de ajuda”.
A. V.	4	4	4	4	4	4	3
A. N.	4	4	3	4	4	4	4
A. R.	4	3	3	4	2	2	2
C. S.	4	4	4	4	4	4	4
C. N.	4	4	4	4	4	4	3
D. C.	4	4	4	4	4	4	4
E. A.	4	4	4	4	4	4	3
F. M.	4	4	4	4	4	4	4
F. M.	4	4	4	4	4	4	4
F. M.	4	4	3	4	4	4	3
F. P.	4	4	4	4	4	4	4
F. M.	4	3	3	4	4	4	4
G.R.	4	4	4	4	4	4	3
I. M.	4	3	4	4	3	3	3
M. B.	4	4	4	4	4	4	4
M.A.	4	3	3	4	3	3	2
R. N.	4	4	3	4	2	3	4
S. B.	4	3	3	4	3	3	3
T. F.	4	4	4	4	4	4	3
T. S.	4	4	4	4	4	4	4
T. S.	4	4	3	4	3	3	4
L. B.	4	4	3	4	3	3	3

Código de avaliação

4 - Sempre ou na maioria das vezes

3 - Algumas vezes

2 - Raramente

1 - Nunca

ANEXO H.
CONSENTIMENTO
INFORMADO / INFORMED
CONSENT

| " | | | " |

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Autora: Mariana Ramos Brito da Silva Fonseca

O presente trabalho de investigação, intitulado *O Tempo de Estudo Autónomo e os processos de autorregulação da aprendizagem em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principal objetivo compreender de que forma o Tempo de Estudo Autónomo pode influenciar os alunos, quer ao nível da autonomia, quer em termos da regulação das suas aprendizagens. A participação do seu educando é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para que possa realizar gravações áudio de uma entrevista, e consequente transcrição, para melhor captar e compreender as conceções que os alunos tem acerca do Tempo de Estudo Autónomo e sobre os processos que o mesmo envolve. Tanto as gravações, como as respostas dadas pelos alunos, serão estritamente confidenciais e codificadas, no caso da transcrição, e serão integradas somente na investigação em vigor, orientada pela Professora Doutora Conceição Figueira, cujos resultados serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa no presente ano, 2022. No final de todo o trabalho de investigação, todo o material será destruído a fim de preservar o anonimato e confidencialidade do mesmo. A participação do seu educando é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, sem qualquer consequência.

Eu, _____, autorizo a participação do meu educando, _____, da turma _____, neste estudo e permito a utilização dos dados fornecidos através de gravações áudios, confiando que serão apenas utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são apresentadas pela investigadora.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

INFORMED CONSENT STATEMENT

Research within the scope of the master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education

Author: Mariana Ramos Brito da Silva Fonseca

The present research work, entitled The Autonomous Study Time and the processes of self-regulation of learning in students of the 1st Cycle of Basic Education, is part of a study that takes place within the scope of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education, held at the Escola Superior de Educação de Lisboa and its main objective is to understand how the Autonomous Study Time can influence students, both in terms of autonomy and in terms of regulating their learning. The participation of your child is important, and, in the sense, I would like to count on your consent so that we can make audio recordings of an interview, and consequent transcription, to better capture and understand the conceptions that students have about Autonomous Study Time and about the processes that it involves. Both the recordings and the answers given by the students will be strictly confidential and coded, in the case of transcription, and will only be integrated into the current research, guided by Professora Doutora Conceição Figueira, whose results will be presented at the Escola Superior de Educação de Lisboa in present year, 2022. At the end of all investigative work, all material will be destroyed to preserve the anonymity and confidentiality of the same. Your child's participation is voluntary, and you can withdraw at any time without any consequences.

I, _____,
authorize the participation of my child, _____, in _____
class, in this study and allow the use of the data provided through audio recordings,
trusting that they will only be used for this investigation and in the guarantees of
confidentiality and anonymity that are presented to me, by the researcher.

Signature: _____ . Date: ____/____/____

ANEXO I. GRELHAS DE
DESEMPENHO DOS
ALUNOS EM TEA (1ª
etapa)

| ' ' | | ' ' |

2.º Ano – 1ª etapa

Alunos	Indicadores	1. Seleciona as fichas, de acordo com as suas necessidades	2. Realiza as tarefas de forma autónoma	3. Respeita o trabalho dos colegas	4. É empenhado durante o TEA	5. Ajuda os colegas quando solicitado	6. É autónomo na gestão das suas dificuldades
A. V.		3	3	3	3	3	3
A. N.		3	2	1	2	2	3
A. R.		2	2	2	2	2	2
C. S.		3	3	3	3	3	3
C. N.		2	1	3	3	3	2
D. C.		2	1	2	3	3	2
E. A.		2	2	3	3	2	2
F. M.		3	3	3	3	3	3
F. M.		2	2	2	2	3	2
F. M.		2	2	2	2	2	2
F. P.		3	3	3	3	3	3
F. M.		2	2	2	2	2	2
G.R.		2	2	3	2	3	2
I. M.		2	2	2	3	3	2
M. B.		3	1	2	2	2	3
M.A.		2	2	2	2	2	2
R. N.		2	1	1	2	2	2
S. B.		2	1	1	2	2	2
T. F.		3	2	3	3	3	3
T. S.		3	2	3	3	3	3

T. S.	2	1	1	2	2	2
L. B.	3	2	3	3	3	3

Critérios para avaliação dos comportamentos e atitudes no TEA

1. Seleciona as tarefas, de acordo com as suas necessidades	1	As tarefas são selecionadas pela professora;
	2	Escolhe tarefas pouco adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
	3	Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
2. Realiza as tarefas de forma autónoma	1	Quando tem dúvidas pede ajuda à professora e não tenta realizar o resto da tarefa sozinho;
	2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora e tenta realizar a tarefa sozinho;
	3	Quando tem dúvidas, consulta um colega que já realizou a tarefa ou consulta o dossiê de estudo;
3. Respeita o trabalho dos colegas	1	Desconcentra os colegas e brinca na sala;
	2	Importuna os colegas e a professora quando estão em parcerias ou apoios;
	3	Espera pela sua vez para falar ou para pedir ajuda, e continua a trabalhar enquanto espera (avança, por exemplo, para outro exercício);
4. É empenhado durante o TEA	1	Não cumpre o planeamento do PIT;
	2	Cumprir parcialmente o planeamento do PIT;
	3	Cumprir o planeamento do PIT;
5. Ajuda os colegas quando solicitado	1	Não ajuda os colegas;

	2	Ajuda os colegas, mas sem noção das suas próprias potencialidades e fragilidades;
	3	Ajuda os colegas tendo noção das suas potencialidades, centrando a sua ajuda nessas áreas;
6. É autónomo na gestão das suas dificuldades	1	Não identifica as suas dificuldades;
	2	Não escolhe tarefas com vista a melhorar as suas dificuldades;
	3	Propõem-se a realizar tarefas para melhorar as duas dificuldades;

ANEXO J. GRELHAS DE
DESEMPENHO DOS
ALUNOS EM TEA (3ª
etapa)

|' '' | | ''

2.º Ano – 3ª etapa

Alunos	1. Seleciona as fichas, de acordo com as suas necessidades	2. Realiza as tarefas de forma autónoma	3. Respeita o trabalho dos colegas	4. É empenhado durante o TEA	5. Ajuda os colegas quando solicitado	6. É autónomo na gestão das suas dificuldades
A. V.	3	3	3	3	3	3
A. N.	3	3	2	2	2	3
A. R.	2	3	3	3	3	3
C. S.	3	3	3	3	3	3
C. N.	3	2	3	3	3	3
D. C.	3	2	3	3	3	2
E. A.	3	3	3	3	3	2
F. M.	3	3	3	3	3	3
F. M.	3	3	2	3	3	3
F. M.	2	3	2	2	3	2
F. P.	3	3	3	3	3	3
F. M.	2	3	3	2	2	3
G.R.	3	3	3	2	3	2
I. M.	2	3	2	3	3	2
M. B.	3	3	2	3	3	3
M.A.	2	2	2	2	2	2
R. N.	2	1	1	2	2	2
S. B.	2	2	2	2	2	3
T. F.	3	3	3	3	3	3
T. S.	3	3	3	3	3	3
T. S.	2	2	1	3	3	3

L. B.	3	3	3	3	3	3
-------	---	---	---	---	---	---

Critérios para avaliação dos comportamentos e atitudes no TEA

1. Seleciona as tarefas, de acordo com as suas necessidades	1	As tarefas são selecionadas pela professora;
	2	Escolhe tarefas pouco adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
	3	Escolhe tarefas adequadas às suas capacidades e às suas fragilidades;
2. Realiza as tarefas de forma autónoma	1	Quando tem dúvidas pede ajuda à professora e não tenta realizar o resto da tarefa sozinho;
	2	Quando tem dúvidas, pede ajuda à professora e tenta realizar a tarefa sozinho;
	3	Quando tem dúvidas, consulta um colega que já realizou a tarefa ou consulta o dossiê de estudo;
3. Respeita o trabalho dos colegas	1	Desconcentra os colegas e brinca na sala;
	2	Importuna os colegas e a professora quando estão em parcerias ou apoios;
	3	Espera pela sua vez para falar ou para pedir ajuda, e continua a trabalhar enquanto espera (avança, por exemplo, para outro exercício);
4. É empenhado durante o TEA	1	Não cumpre o planeamento do PIT;
	2	Cumpe parcialmente o planeamento do PIT;
	3	Cumpe o planeamento do PIT;
5. Ajuda os colegas quando solicitado	1	Não ajuda os colegas;
	2	Ajuda os colegas, mas sem noção das suas próprias potencialidades e fragilidades;
	3	Ajuda os colegas tendo noção das suas potencialidades, centrando a sua ajuda nessas áreas;
6. É autónomo na gestão das suas dificuldades	1	Não identifica as suas dificuldades;

	2	Não escolhe tarefas com vista a melhorar as suas dificuldades;
	3	Propõem-se a realizar tarefas para melhorar as duas dificuldades;

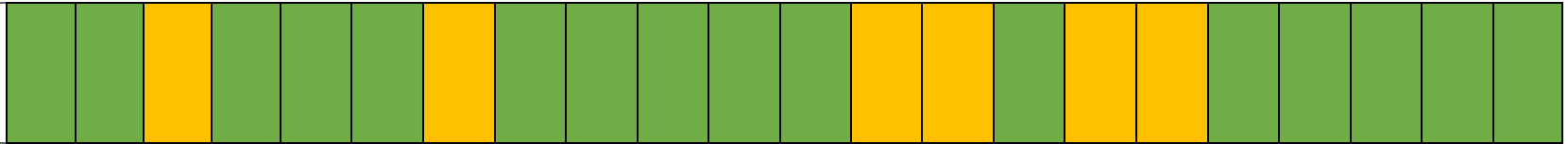
ANEXO K. GRELHA DE
AVALIAÇÃO NO DOMÍNIO
DA LEITURA

Área curricular: Português

Domínio: Leitura

Indicadores de avaliação (Aprendizagens Essenciais)	Alunos																					
	António	Arthur	Asanali	Carolina	Concha	Duarte	Ema	Cisca	Kikas	Monteiro	Pina	Frederico	Gabi	Ian	Manu	Mercedes	Robert	Lucas	Santi	Teresa F.	Teresa S.	Thomas
Associa as letras do alfabeto às respetivas formas maiúsculas e minúsculas																						
Compreende o sentido de textos com características narrativas e descritivas																						
Identifica, informação explícita no texto																						
Identifica e refere o essencial de textos lidos.																						
Lê com articulação correta,																						
Lê com entoação adequada ao sentido dos textos*	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4
Lê com velocidade adequada ao sentido dos textos																						

Infere o sentido de uma palavra desconhecida, a partir do contexto frásico ou textual.



Códigos de cores para a diagnose

Verde – habilidades bem desenvolvidas,

Amarelo – habilidades em desenvolvimento

Laranja – habilidades que constituem as fases iniciais de desenvolvimento

Azul – habilidades não desenvolvidas

Preto - Não Observado

***Parâmetros de referência**

1. A leitura é realizada de forma monótona e robotizada, com esforço concentrado na pronúncia das palavras. Não há cadência rítmica.
2. A leitura é realizada de forma monótona e robotizada, sem esforço na pronúncia das palavras. A cadência rítmica oscila e tende a ser descompassada.
3. A leitura é realizada com pouca interpretação expressiva. A cadência rítmica oscila.
4. Lê com variação melódica adequada lançando mão de recurso expressivo de ênfase, com boa cadência de ritmo.
5. Lê com variação melódica adequada lançando mão de recurso expressivo de ênfase, com boa cadência de ritmo e imprime as atitudes e emoções relacionadas às diferentes passagens do texto.

ANEXO L. EXEMPLO DE
PIT E LISTA DE
VERIFICAÇÃO ADAPTADA

| " " | | " "

Plano Individual de Trabalho (PIT)

Ciências da Natureza

Nome: _____ 6º _____

202_/202_

Este PIT realiza-se de __/__/____ a __/__/____

O que me proponho a fazer no trabalho autónomo

Domínio	Aprendizagens	Ficheiro(s)	Quero fazer	Fiz
Relacionar as características das veias, das artérias e dos capilares sanguíneos com a função que desempenham;	Identificar os três tipos de vasos sanguíneos.	Nº1		
	Quais as características das veias, artérias e capilares?			
	Identificar as funções desempenhadas pelas veias, artérias e capilares.			
Identificar os constituintes do sangue, relacionando-os com a função que desempenham, através de uma atividade laboratorial, efetuando registos de forma criteriosa;	Quais são os constituintes do sangue?	Nº2		
	Qual a função de cada um dos constituintes?			
Relacionar as características do sangue venoso e do sangue arterial com a circulação sistémica e a circulação pulmonar;	Distinguir sangue venoso de sangue arterial.	Nº4 e 5		
	Explicar a circulação sistémica.			
	Explicar a circulação pulmonar.			
Descrever as principais estruturas do coração de diferentes mamíferos, através	Quais são as estruturas do coração?	Nº3		
	Quais as funções das estruturas do coração?			
	Identificar, num coração de um mamífero, as			

da realização de uma atividade laboratorial	estruturas do coração, através de uma atividade prática.			
Discutir a importância dos estilos de vida para o bom funcionamento do sistema cardiovascular, partindo de questões teoricamente enquadradas;	O que podemos fazer para melhorar o bom funcionamento do sistema cardiovascular e prevenir doenças?	Nº6		
	Quais as principais doenças cardiovasculares?			
Aplicar procedimentos simples de detecção de ausência de sinais vitais no ser humano e de acionamento do 112;	Como podemos socorrer alguém que esteja em paragem cardiorrespiratória?	Nº6		

Avaliação do trabalho

A minha avaliação	Comentário da professora