



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**TRABALHOS DE CASA: PERSPETIVAS DE PAIS
E ALUNOS**

Patricia Duarte da Costa

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

2014



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**TRABALHOS DE CASA: PERSPETIVAS DE PAIS
E ALUNOS**

Patricia Duarte da Costa

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

Orientador: Professora Doutora Conceição Figueira

2014

RESUMO

Este relatório final tem como principal objetivo a análise e reflexão de todo o percurso realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Deste modo, são apresentados todos os processos de aprendizagem realizados durante todo o percurso, designadamente a avaliação diagnóstica, a conceção da intervenção, bem como algumas reflexões sobre as propostas e estratégias pedagógicas utilizadas, de acordo com as fragilidades e potencialidades dos alunos da turma de 3.º ano do 1.º CEB e ainda a avaliação dos resultados dos alunos e do plano de intervenção implementado.

Para além do mencionado, constituiu-se ainda como finalidade formativa deste processo, o aprofundamento do tema relacionado com a prática cultural dos trabalhos de casa (TPC), mais precisamente o estudo das perspetivas que pais e filhos, do contexto socioeducativo onde decorreu a PES II, possuem sobre a prática dos mesmos. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos costumam realizar as atividades prescritas pelos professores e que tanto filhos como pais consideram que os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares, auxiliando os alunos na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Trabalhos de casa; Aprendizagem; Resultados escolares

ABSTRACT

The final report aims on the reflection and analysis of the period in which Supervised Teaching Practice was taken a module for Master degree in Primary Education from the School of Superior Education of Lisbon (Escola Superior de Educação de Lisboa).

All the learning process undertaken during the course, such as diagnostic assessment, interventional conception as well as some reflections on the pedagogical strategies and proposals used on the students in the third grade of the first cycle, always in accordance with their strengths and weaknesses, included are also the evaluations of student results and the intervention plan implemented.

Besides what is mentioned above, a subject related to homework, more precisely the study of perspectives from both parents and sons about their thoughts on homework was taken as a formative purpose. The results of this study reveal that students normally undertake the activities given by the teachers and that both parents and student believe that homework are important to improve results, while helping student in their learning of the subjects given in class.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Homework; Learning; School results

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	3
3. Caracterização do contexto socioeducativo	8
3.1. O meio local.....	8
3.2. O colégio.....	8
3.3. A sala de aula	9
3.4. Organização e gestão do desenvolvimento curricular – Orientadora Cooperante	10
3.4.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	10
3.4.2. Organização e gestão dos tempos e conteúdos de aprendizagem .	11
3.4.3. Modalidades do processo de ensino-aprendizagem	11
3.4.4. Diferenciação pedagógica	12
3.4.5. Interação com as famílias	13
3.4.6. Os trabalhos de casa	14
3.4.7. Sistemas de regulação/ avaliação do trabalho de aprendizagem....	15
3.5. A turma	16
3.5.1. Caracterização da turma.....	16
3.5.2. Avaliação diagnóstica	17
3.5.2.1. Competências Sociais.....	17
3.5.2.2. Português	18
3.5.2.3. Matemática	19
3.5.2.4. Estudo do Meio	20
4. Identificação da problemática e fundamentação dos objetivos.....	21
5. Apresentação fundamentada do processo de Intervenção educativa.....	28
5.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	28
5.2. Estratégias globais de intervenção.....	29
5.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção	33
6. Análise dos resultados.....	35
6.1. Avaliação das Aprendizagens dos alunos	35

6.1.1. Competências sociais.....	35
6.1.2. Português	36
6.1.3. Matemática	39
6.1.4. Estudo do Meio.....	39
6.2. Avaliação do Plano de Intervenção	40
6.3. Estudo dos TPC: Apresentação dos resultados	42
7. Conclusões Finais.....	49
8. Referências.....	52
ANEXOS.....	56
Anexo A. Caracterização da amostra do estudo de investigação	57
Anexo B. Resultados da avaliação diagnóstica	59
Anexo C. Análise dos resultados da avaliação diagnóstica	70
Anexo D. Resultados da avaliação sumativa	91
Anexo E. Pedido de autorização aos pais para a participação no estudo de investigação.....	100
Anexo F. Questionário aplicado aos pais	101
Anexo G. Questionário aplicado aos alunos.....	106
Anexo H. Caracterização do meio local.....	110
Anexo I. Descrição dos instrumentos e materiais existentes na área da organização e na área de apoio ao Programa.....	111
Anexo J. Planta da sala de aula.....	113
Anexo K. Plano do TPC	114
Anexo L. Avaliação dos TPC.....	115
Anexo M. Caracterização da turma	116
Anexo N. Plano semanal.....	117
Anexo O. Agendas semanais.....	118
Anexo P. Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção	121
Anexo Q. Avaliação do objetivo desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia	122
Anexo R. Avaliação do objetivo desenvolver competências de comunicação matemática	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa sobre a identificação da informação principal de um texto..... 36

Figura 2 - Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa no domínio da leitura e compreensão..... 37

Figura 3 - Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa no domínio da escrita..... 38

Figura 4 - Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa no domínio do CEL..... 39

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Potencialidades e Fragilidades da turma.....	21
Tabela 2 - Relação entre os objetivos gerais e as estratégias desenvolvidas	32
Tabela 3 - Contributo de cada área disciplinar para a consecução dos objetivos gerais	33
Tabela 4 - Opiniões expressas pelos filhos sobre os TPC.	42
Tabela 5 - Opiniões expressas pelos pais sobre os TPC.	42
Tabela 6 - Realização dos TPC por ano de escolaridade.....	43
Tabela 7 - Correlação entre os respondentes e os locais onde eram realizados os TPC	43
Tabela 8 - Correlação entre os respondentes e o número de horas dedicado à realização dos TPC.....	44
Tabela 9 - Registo dos TPC na agenda individual escolar, por parte dos alunos	45
Tabela 10 - Planificação dos TPC e do estudo no PTPC	45
Tabela 11 - Correlação entre os respondentes e as disciplinas que os filhos mais costumam estudar	46
Tabela 12 - Correlação entre os respondentes e as atividades realizadas para estudar.	46
Tabela 13 - Correlação entre os respondentes e a privação de momentos importantes no quotidiano dos alunos.	47

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CS – Ciências Sociais

EE – Encarregados de Educação

EM – Estudo do Meio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PCT – Plano Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PI – Plano de intervenção

PIT – Plano Individual de Trabalho

PTPC – Plano dos Trabalhos de Casa

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TPC – Trabalhos de Casa

UC – Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado como parte integrante da Unidade Curricular (UC) PES II, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB realizada numa turma do 3.º ano do 1º CEB, num contexto situado na recém-criada¹ freguesia de Belém. Desta forma, este relatório reflete todo o percurso formativo, incluindo processos e desempenhos da experiência vivenciada.

Para uma melhor leitura e compreensão, encontra-se dividido em seis capítulos principais e respetivos subcapítulos.

No primeiro capítulo identifica-se a metodologia utilizada, referindo-se os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.

De seguida, no capítulo *Caracterização do contexto socioeducativo*, procede-se a uma análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa, constando também a caracterização do meio local, do colégio e da sala de aula. Ainda consta uma análise da organização e gestão do desenvolvimento curricular realizado pela professora cooperante, fazendo-se referência às finalidades educativas e princípios orientadores da ação educativa, à organização e gestão dos tempos e conteúdos de aprendizagem, às modalidades do processo de ensino-aprendizagem, à estrutura de aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico, à interação com as famílias, aos trabalhos de casa e ao sistema de regulação/ avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, realiza-se a caracterização da turma e a avaliação diagnóstica relativa às Competências Sociais e às áreas disciplinares de português, Matemática e Estudo do Meio.

Posteriormente, é apresentada a *Identificação da problemática e fundamentação dos objetivos de intervenção*, que se pretendiam atingir, tendo em conta as fragilidades e potencialidades da turma caracterizada.

No seguimento deste capítulo é realizada a *apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa*, identificando-se os princípios orientadores da ação pedagógica e as estratégias globais de intervenção para as diferentes áreas disciplinares.

¹ Através da Lei 56/2012 de 8 de novembro a organização administrativa de Lisboa cria um novo mapa da cidade, fazendo uma alteração geográfica das freguesias, passando de 53 a 24 freguesias, agregando algumas e delimitando outras.

No capítulo Análise dos resultados é apresentada a avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente às Competências Sociais e às áreas disciplinares. Ainda consta neste capítulo a avaliação do Plano de Intervenção e a apresentação de um estudo de investigação sobre os Trabalhos de casa. Sousa e Baptista (2011) afirmam que “o tema da investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver, e deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19). Deste modo, importa salientar que o tema de investigação surgiu de um interesse pessoal, por ter sido parte integrante de todo o processo escolar experienciado e vivido, e de um questionamento aprofundado sobre a temática em causa, devido ao formato como se apresentava no contexto socioeducativo em estudo.

Por fim, o sexto e último capítulo, contempla as considerações finais sobre todo o processo, sob um olhar reflexivo das particularidades e especificidades da ação educativa.

2. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

A PES II possibilitou o desenvolvimento, em contexto real, de competências de suporte ao desempenho profissional no 1.º CEB que se desenvolveu de acordo com um processo que implicou diferentes fases: a primeira fase de observação e caracterização da situação educativa e construção de um Plano de Intervenção, articulado com o plano da instituição cooperante; a segunda fase de implementação do referido Plano; a terceira fase de avaliação do Plano e do percurso pessoal realizado; e ainda o desenvolvimento de um estudo de investigação.

Desta forma, torna-se fundamental explicar todas as fases decorridas no âmbito da PES II.

A primeira fase, a fase de observação, com a duração de aproximadamente quatro semanas, teve como principal objetivo a caracterização do contexto socioeducativo e a realização da avaliação diagnóstica das aprendizagens de um turma de 3.º ano do 1.º CEB composta por 20 alunos, no sentido de se proceder à elaboração de um plano de intervenção (PI) adequado.

A segunda fase, denominada fase de intervenção, decorreu durante seis semanas, na turma referida anteriormente, e baseou-se na aplicação das estratégias de intervenção com o objetivo de se atingirem os objetivos gerais propostos no PI.

Numa terceira fase, com o objetivo de se realizar uma análise comparativa dos resultados de avaliação dos alunos, surgiu a fase de avaliação.

Por fim, paralelamente às fases de observação e intervenção, surgiu, por motivação pessoal, o interesse em desenvolver-se um estudo de investigação sobre os trabalhos de casa (TPC). Na realização deste estudo selecionou-se uma amostra (anexo A) de quarenta e um alunos pertencentes a três turmas (duas turmas de 3.º ano e uma turma de 4.º ano) com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade (tabela A1 anexo A) e ainda vinte e quatro pais, de alunos dessas mesmas turmas, com idades compreendidas entre os 28 e os 45 anos de idade (tabela A2 anexo A), na sua grande maioria com o grau de licenciado (tabela A3, anexo A). Em relação aos pais, considerou-se que só um dos elementos parentais (pai ou mãe) responderia aos questionários. Para a seleção desta amostra foi utilizado o método de

amostras não casuais, não probabilísticas ou não aleatórias, mais especificamente a amostragem por conveniência, pois os participantes foram selecionados por uma questão de conveniência (Sousa e Baptista, 2011).

Assim, apesar de terem processos e finalidades distintas, surgiu a necessidade de se apresentarem os procedimentos metodológicos das diversas fases da PES II e do estudo de investigação.

Na fase metodológica o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação... O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados. Assegura-se também de que os instrumentos são fiéis e válidos (Fortin, 1999, p.40)

No que diz respeito às fases de observação e intervenção, optou-se por uma metodologia qualitativa/ interpretativa, cujo paradigma se aproxima da metodologia de Investigação-Ação, que tem como principal objetivo a reflexão sobre a ação a partir da mesma, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes (Sousa & Baptista, 2011). Ainda de acordo com as mesmas autoras, esta metodologia é considerada uma metodologia de investigação participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, incluindo o investigador. Neste sentido, o investigador caracteriza-se por ser um agente interno, ou seja, um agente que participa em todos os campos de ação de uma certa realidade, de modo a melhorá-la.

No que diz respeito, às técnicas de recolha de dados, no período de observação, foram recolhidos dados de fontes primárias e de fontes secundárias. De acordo com Sousa e Baptista (2011), os dados primários são as informações obtidas diretamente “através da conceção e aplicação de inquéritos, do planeamento e condução de entrevistas e através de estudos baseados na observação” (p. 71) e os dados secundários são aqueles que provêm de análise documental, ou seja, em que o investigador procede à recolha de dados trabalhados por terceiros. Assim, durante o período de observação, utilizaram-se várias fontes de informação, tais como: entrevistas não-estruturadas à orientadora cooperante e aos alunos da turma, observação direta e participante na sala de aula e ainda a pesquisa documental de documentos oficiais do colégio, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto

Curricular de Turma² (PCT), os processos individuais dos alunos e ainda alguns produtos realizados pelos mesmos.

A observação direta e participante na sala de aula permitiu o registo de notas de campo e a identificação de indicadores para a avaliação diagnóstica, utilizando-se como fontes os documentos normativos do 1.º CEB, das diferentes áreas disciplinares. Desta forma, através de recolha sistemática de observações, a partir dos indicadores de avaliação, procedeu-se ao registo dos resultados da avaliação diagnóstica, em grelhas, devidamente construídas para o efeito, relativamente às Competências Sociais (CS) (Tabela B1, anexo B), à área disciplinar de Português (Tabela B2, anexo B), e de Matemática (Tabela B3, anexo B). Ainda se procedeu à análise das avaliações realizadas pela orientadora cooperante relativamente à área de Estudo do Meio (Tabela B4, anexo B). De seguida, realizou-se o tratamento dos dados, com recurso à análise de conteúdo, tendo sido construídos alguns gráficos, de modo a facilitar a sua leitura e análise (anexo C).

Na fase de intervenção, optou-se novamente por uma observação estruturada, direta e participante, com o objetivo de se realizar a avaliação dos alunos. A recolha dos dados baseados em observações foi constante e apoiada por grelhas de registo da observação relativas às áreas disciplinares de Ciências Sociais, de Português e de Matemática. Posteriormente procedeu-se ao registo dos resultados das observações realizadas, relativamente às áreas disciplinares mencionadas (anexo D, tabelas D1, D2 e D3) e os resultados foram tratados através de análise de conteúdo, e representados em gráficos interpretativos dessa mesma análise. Ainda neste período, com o objetivo de se compararem as avaliações de modo a verificar se houve ou não progressos nas aprendizagens dos alunos, foi realizada uma comparação dos resultados obtidos na fase de observação e na fase após a intervenção.

Assim, de um modo geral, considera-se que estas técnicas e processos são de extrema importância para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

No que respeita ao desenvolvimento do estudo de investigação, sobre os trabalhos de casa, optou-se por uma abordagem metodológica mista, “que contempla a aplicação de metodologias quantitativas e qualitativas” (Oliveira, s.d,

² Projeto Curricular de Turma -Terminologia adotada pelo colégio. Com o artigo 15.º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A passa a ser denominado Plano de Trabalho de Turma.

p. 34), que permitem uma melhor compreensão dos fenómenos, alcançando resultados mais seguros e tornando o processo de investigação mais consistente e sólido (Sousa & Batista, 2011).

Nesta investigação foram recolhidas informações primárias através da conceção e aplicação de inquéritos por questionário do tipo misto, apresentando-se questões de resposta aberta e questões de resposta fechada, com a finalidade de se conhecerem, compreenderem e compararem os comportamentos e atitudes dos pais e alunos face à temática dos trabalhos de casa. Este instrumento de investigação visou a recolha de informações, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (Sousa e Baptista, 2011, p. 90).

De acordo com Sousa e Baptista (2011) aquando da elaboração de um questionário deve-se ter em conta diversificados fatores ao nível da sua estruturação, linguagem e complexidade. Deste modo, para testar a viabilidade e a aplicabilidade do questionário elaborado, primeiramente procedeu-se à sua pilotagem aplicando-se um pré-teste a cinco adultos e a cinco crianças não pertencentes à amostra e com características idênticas à da amostra em questão. Com o pré-teste verificou-se que existiam itens que necessitariam de reformulação, por terem suscitado dúvidas. Reformulados os itens do questionário, verificou-se que os instrumentos estavam adequados, permitindo, assim, a recolha de informação necessária para a investigação.

No início da investigação, procedeu-se aos devidos pedidos de autorização à direção do colégio, bem como aos participantes, pais e alunos, no sentido do desenvolvimento do estudo no contexto em que se desenvolveu a PES II (anexo E). Após aprovação, procedeu-se à apresentação da proposta de investigação às professoras das três turmas, informando-as sobre aspetos relativos à aplicação e recolha dos dados e dos instrumentos a aplicar: questionários aos pais (anexo F) e questionários aos filhos/alunos (anexo G). É ainda importante salientar que foi garantido a todas as professoras, pais e alunos a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Após a aceitação de colaboração neste estudo, por parte dos pais e das professoras, procedeu-se à aplicação e posterior recolha dos dados contidos nos questionários aplicados.

No que respeita ao tratamento dos dados contidos nos questionários, foi realizado um tratamento estatístico, recorrendo-se ao programa informático IBM SPSS

Statistics 21, onde se construiu uma base de dados, de acordo com os itens existentes no questionário.

Primeiramente criou-se uma variável independente que define se o respondente da amostra pertence ao grupo dos alunos ou ao grupo dos pais e em seguida criaram-se variáveis dependentes, que representavam os resultados obtidos às diferentes questões do questionário.

Contudo, para ser possível analisar os resultados obtidos nas diferentes variáveis e de forma a poder compará-las umas com as outras, utilizando-se testes adequados, teve-se de perceber a variação das variáveis dependentes. Desta forma, para se verificar se a distribuição dos scores das variáveis era normal verificou-se se o enviesamento era significativo. Se a razão entre a Skewness e o Standard Error of skewness fosse igual ou <1.96 (positivo ou negativo) a distribuição não era significativamente enviesada, podendo-se, assim, assumir que os valores eram normalmente distribuídos. Estes testes foram fundamentais para decidir os tipos de teste a aplicar, de modo a ser possível analisar as relações entre variáveis. Assim, para as variáveis distribuídas utilizaram-se testes paramétricos e para as variáveis enviesadas utilizaram-se testes não paramétricos.

De seguida, é ainda importante realçar que para que exista uma diferença significativa na comparação de médias entre dois grupos independentes, o valor de significância (Asymo Sig 2 tailed) tem que ser <0.05 . Se isto se verificar, pode-se concluir que as médias dos dois grupos são significativamente diferentes. Se >0.05 , então não há diferença significativa entre as médias dos dois grupos.

Assim, através da utilização do programa informático mencionado e da utilização de testes paramétricos e não paramétricos, foram elaborados gráficos e tabelas com os dados dos resultados obtidos, permitindo a análise das respostas e a triangulação de todos os resultados. Por fim, através da análise dos dados foi possível retirar-se algumas conclusões sobre o tema em estudo. Nestas difíceis tarefas, o apoio do Professor Doutor João Rosa e de alguns documentos/ apontamentos facultados pelo mesmo, revelaram-se muito úteis, tornando estas árduas tarefas mais simples e acessíveis.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

3.1. O meio local

O colégio, onde decorreu a PES II, pertence à recém-criada freguesia de Belém, concelho e distrito de Lisboa. Como não existem ainda dados disponíveis, fruto da alteração geográfica das freguesias introduzida em 2012, recorreu-se à caracterização tendo por base os dados relativos à anterior freguesia - São Francisco Xavier. Assim, no decorrer da análise dos recolhidos no Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011), constata-se que a população residente é de 8020 habitantes, sendo que 3656 são do género masculino e 4364 do género feminino. Quanto à empregabilidade da população, e tal como consta na Tabela H1 (anexo H), verificou-se que 3422 habitantes se encontram empregados. A taxa de abandono escolar da freguesia era de 0,93%, encontrando-se abaixo da percentagem de Portugal que era de 1,58% (Tabela H2, anexo H).

O colégio encontra-se localizado num bairro com várias Embaixadas, o que faz aumentar a proteção policial da zona. Importa ainda referir que o Hospital São Francisco Xavier se encontra a 6 minutos, a pé, do colégio. Ainda é importante mencionar que o colégio se situa numa zona muito próxima do Mosteiro dos Jerónimos e da Torre de Belém, dois monumentos históricos bastante importantes e com grande interesse para os alunos

3.2. O colégio

O colégio adota o Modelo Pedagógico Ensinar a Investigar que é sustentado por dois grandes sistemas de referência.

O primeiro, um sistema teórico, encontra-se organizado com base em quatro componentes: epistemológica (interação do sujeito com o seu próprio mundo e os outros); científica (respeito pelo processo de desenvolvimento do aluno); pedagógica (coerência entre o processo de ensino e os dois elementos referidos anteriormente); científica (relação entre diferentes fontes de conhecimento) – e por um sistema pedagógico/ didático constituído por três componentes – objetivos (linha

orientadoras da construção das atividades); atividades (estruturadas em temas integradores segundo aprendizagens executadas pelo sujeito); avaliação (sistema regulador do processo de ensino/aprendizagem) (Projeto Educativo, 2011/2012, p.16).

Deste modo, o colégio tem como finalidade essencial o desenvolvimento de estratégias centradas no aluno, que promovam a autonomia e a responsabilidade (Projeto Educativo, 2011/2012, p. 19). De modo a que os alunos adquiram capacidades de construção dos seus próprios conhecimentos, o colégio tem por base um Sistema Pedagógico próprio, centrado nos seguintes pilares: Metodologia de Trabalho de Projeto; Metodologia de Resolução de Problemas; Pedagogia pela Descoberta.

O colégio ainda oferece um ensino bilingue, em que o inglês “está presente não só na hora formal diária, mas também noutras matérias que fazem parte integrante do curriculum como a Educação Física, Música, Arts & Drama, Information Technology e STEM (Science, Technology, Engeneering and Math)” (O Parque, s.d. A).

3.3. A sala de aula

A sala de aula foi o principal espaço onde decorreu a ação educativa. Esta encontrava-se organizada por diferentes áreas de trabalho, em que os alunos podiam aceder facilmente e autonomamente aos materiais disponíveis. Neste sentido, importa referir que existiam duas principais áreas: área da organização do trabalho e a área de apoio ao Programa. Na área da organização encontravam-se instrumentos de organização e pilotagem de todo o trabalho, designadamente o mapa das tarefas, mapa do tempo, mapa das presenças, agenda semanal, diário de turma, atas da assembleia de turma, regras da sala de aula, os Planos Individuais de Trabalho (PIT), os ficheiros e armários de material cooperativo. Na área de apoio ao Programa existia a biblioteca de turma, o painel do Português, o painel da Matemática e ainda o painel dos Projetos. Na tabela I1 (anexo I) encontra-se a descrição de cada um destes instrumentos e materiais.

De acordo com o PCT (2013/ 2014) optou-se por uma disposição das mesas (figura J1, anexo J) que permitia a formação de grupos de trabalho, para a possibilitar

uma maior interação entre pares. Os lugares dos alunos não eram fixos, havendo uma rotatividade constante de modo a promover a interação entre todas as crianças e para que estas aprendessem a trabalhar e a respeitar todos os colegas, opiniões e ritmos de trabalho.

Assim, devido à organização e material disponível na sala de aula, verificou-se que esta possuía o clima indicado para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

3.4. Organização e gestão do desenvolvimento curricular – Orientadora Cooperante

3.4.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

De acordo com a filosofia do modelo curricular do colégio, verificou-se que era privilegiada uma aprendizagem ativa “onde os alunos são os motores de toda a ação educativa. São os seus interesses e a sua iniciativa que determinam os projetos em que se envolvem” (O Parque, s.d. B). Neste sentido, este era o princípio fundamental e o fio condutor de toda a filosofia da ação educativa, que tinha como principal propósito tornar os alunos seres pensantes e capazes de construir os seus próprios conhecimentos (Plano Curricular de Turma, 2013/ 2014). Deste modo, para que os alunos se tornassem seres ativos na construção do seu conhecimento, era privilegiado o trabalho com os seus pares em todos os momentos da sua aprendizagem.

Para além de se privilegiar uma aprendizagem ativa, verificou-se ainda que o respeito pelos outros e pelas suas diferenças, a capacidade de sociabilização e a autonomia eram três das competências que se pretendiam desenvolver nas crianças, propiciando-se assim um ambiente de cooperação e de inclusão.

É ainda de salientar que se pretendia promover nos alunos aprendizagens significativas e que lhes fizessem sentido. Deste modo, tendo-se como ponto de partida a heterogeneidade do grupo e a necessidade de alcançar cada aluno de acordo com as suas características, verificou-se a existência de uma pedagogia de diferenciação onde o professor partia das necessidades, potencialidade e interesses dos alunos nos diferentes momentos de aprendizagem. Assim, o professor assumia

um papel de regulador e de gestor do processo de ensino e aprendizagem, ajudando os alunos a construir os seus percursos do saber e a descobrir as melhores estratégias para o fazerem (Plano Curricular de Turma, 2013/ 2014).

3.4.2. Organização e gestão dos tempos e conteúdos de aprendizagem

O horário letivo decorreu de segunda a sexta-feira das 8:30 horas às 16:30 horas, pelo que os conteúdos de aprendizagem se encontravam distribuídos durante esse período de tempo. As áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio (EM), bem como o PIT, foram lecionadas pela orientadora cooperante e organizavam-se sobretudo em rotinas. Intercaladas no horário, com estas áreas disciplinares, foram colocadas as disciplinas de Educação Física, Música, Arts & Drama que foram lecionadas por outros professores em inglês. Neste sentido, o ensino no colégio é realizado por variados professores, de acordo com as suas áreas específicas.

Os conteúdos de aprendizagem foram planificados em conjunto com todos os professores do mesmo ano, antes do início de cada período. Estes reuniam-se semanalmente para discutir conteúdos, definir estratégias e organizar materiais. No final da semana, a orientadora cooperante organizava o tempo a disponibilizar da semana seguinte, para cada área disciplinar, tendo em conta as necessidades dos alunos e os conteúdos selecionados na reunião coletiva com os restantes professores. Alguns materiais foram partilhados pelos diferentes professores mas sempre adaptados à realidade de cada turma.

3.4.3. Modalidades do processo de ensino-aprendizagem

No que diz respeito ao tipo de trabalho desenvolvido, nas diferentes áreas disciplinares torna-se importante realizar uma descrição das modalidades do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho em grupo e o trabalho a pares eram duas das modalidades de trabalho mais privilegiadas no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, foi possível verificar-se efetivamente que os alunos eram capazes de trabalhar em grupo e a pares e que a entreaajuda era parte integrante do dia-a-dia das crianças.

Também eram desenvolvidos momentos em grande grupo, que ocorriam normalmente aquando da sistematização e debate de ideias e estratégias de resolução das atividades e também na assembleia de turma. Aquando do trabalho em grande grupo, os alunos revelaram ter respeito pelo próximo e cumprir as regras da sala de aula.

Apesar de terem sido menos visíveis, as atividades de caráter individual assumiam também um papel importante, a fim de responder às necessidades de cada aluno de forma mais específica.

Para todas as modalidades do processo de aprendizagem eram criados materiais adequados ao desenvolvimento dos alunos, como por exemplo fichas de exploração, fichas de sistematização, ficheiros, apresentações, entre outros. Para além disso, importa referir que cada aluno possuía uma sebenta que continha uma sistematização, ficha informativa, realizada pelas docentes, sobre todos os conteúdos abordados até à data. Este material era considerado uma mais-valia, uma vez que os alunos podiam sempre consultá-la caso tivessem dúvidas nalgum conteúdo abordado.

Aquando da realização de fichas e da discussão das mesmas, o quadro interativo e o computador, materiais existentes na sala de aula, revelaram também ser instrumentos facilitadores das modalidades de ensino-aprendizagem.

3.4.4. Diferenciação pedagógica

Os alunos não são todos iguais, cada um tem as suas capacidades, as suas competências, os seus conhecimentos, as suas experiências anteriores e a sua motivação, por isso, o professor, deve ter em consideração todo este conjunto de especificidades e mobilizar estratégias que estejam de acordo com cada aluno. Deste modo, o professor deve promover uma aprendizagem diferenciada. Segundo Perrenoud (1997) diferenciar é criar e colocar em funcionamento uma forma de organização que integre dispositivos didáticos, colocando o aluno na situação mais favorável para aprender.

Foi neste sentido, que na sala de aula, estava instituído o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), realizado todos os dias durante cerca de 45 minutos. Este tempo, tal como o nome indica, tem os seguintes objetivos: desenvolver a autonomia dos alunos, permitindo que estes adquiram consciência das suas próprias fragilidades e

dificuldades; possibilitar a organização correta dos seus registos; e estimular a entreajuda, promovendo a avaliação dos trabalhos realizados.

Este momento de trabalho iniciava-se à segunda-feira, com a planificação do trabalho a desenvolver durante a semana, recorrendo a um instrumento denominado PIT. Os alunos, planificavam as atividades que iriam desenvolver, de modo a colmatar as suas dificuldades e fragilidades e também de acordo com os seus interesses e necessidades, recorrendo-se dos vários ficheiros de atividades referentes às diferentes áreas disciplinares.

Sempre que um aluno sentia necessidade de ter um apoio mais especializado, o professor trabalhava individualmente com ele, incidindo especificamente no(s) conteúdo(s) em que o mesmo revela mais dificuldades. Paralelamente a este trabalho, havia um registo de inscrições, para que os alunos se pudessem organizar em parcerias de trabalho cooperativo.

No final da semana, à sexta-feira, os alunos realizavam a avaliação do trabalho desenvolvido no TEA. Neste momento, os alunos analisavam todo o trabalho desenvolvido durante a semana, registavam as suas impressões, confrontavam-nas com a opinião de um colega e posteriormente com a do professor (Plano Curricular de Turma, 2013/ 2014, p. 14).

Assim, os alunos foram respeitados como seres únicos, com características diferentes uns dos outros e foram criadas condições para o desenvolvimento e a criação de mecanismos de regulação do estudo, de cooperação e de regulação dos seus conhecimentos.

3.4.5. Interação com as famílias

A família e os professores desempenham um papel fundamental, tendo de participar em conjunto na vida escolar dos alunos, consoante os objetivos, interesses e preocupações comuns (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Desta forma, a casa e o colégio/ escola apresentam-se como duas instituições com que as crianças têm de lidar. “Se estiverem ligados entre si de forma positiva, partindo do respeito mútuo e valorização do papel de cada um, a criança vai sentir-se mais segura e crescer em harmonia” (Projeto Educativo, 2011/2012, p. 56).

Neste sentido, a interação entre o colégio com as famílias foi realizada dos seguintes modos: atendimento individual; reunião com pais; apresentações de projetos; página da internet.

O atendimento individual tinha como principal objetivo a troca de ideias e de experiências sobre o percurso individual de cada um, bem como das suas necessidades e dificuldades. Este atendimento tanto podia ser solicitado pelos pais como pelo professor.

Na reunião com os pais eram realizados os balanços sobre os percursos escolares de cada aluno e eram entregues as avaliações dos alunos. Estas reuniões realizavam-se durante as interrupções letivas do natal e do fim do ano. No final do 2.º período as avaliações eram entregues aos Encarregados de Educação (EE) sem que existisse uma reunião, no entanto, se fosse pertinente, era agendada uma reunião com os mesmos.

Ainda, em cada período os alunos desenvolviam um trabalho de projeto, por isso, aquando das apresentações dos projetos realizados pelo grupo-turma sobre os temas em estudo os pais podiam assistir a essas mesmas apresentações.

Por fim, semanalmente, o professor escrevia na página da internet o percurso das aprendizagens realizadas pelo grupo de turma.

3.4.6. Os trabalhos de casa

Os TPC revelaram ser uma componente importante do processo de ensino-aprendizagem.

Os TPC decorriam em três fases, duas a ter lugar na sala de aula e uma a ter lugar em casa.

Na primeira fase, na sala de aula, à terça-feira, era realizada a preparação e a marcação das tarefas por parte do professor. Paralelamente, os alunos procediam ao registo das tarefas a realizar nas agendas escolares e, de seguida, procediam à planificação do estudo e dos TPC num instrumento de planificação do trabalho, denominado Plano do Trabalho para Casa (PTTC) (anexo K).

Numa fase intermédia, realizada em casa durante o período de uma semana, o aluno realizava as atividades prescritas e estudava de acordo com a sua planificação, estruturando o trabalho através do registo dessa planificação em instrumento próprio

e, referindo as dificuldades sentidas e procedendo à avaliação do trabalho desenvolvido. Nesta etapa, os pais possuíam um papel determinante, podendo avaliar o trabalho dos seus educandos e referir o modo como se organizou todo o processo.

Numa última etapa, processada novamente na escola, a orientadora cooperante, à segunda-feira, aquando da entrega dos planos e dos TPC resolvidos, procedia à verificação e monitorização das tarefas, realizando uma avaliação/feedback do trabalho do aluno, no PTPC. À terça-feira, eram entregues, aos alunos, os planos dos TPC e cada um fazia a leitura do seu plano, procedendo-se também ao registo das avaliações no mapa dos TPC (anexo L). Se se verificasse que os TPC tinham suscitado dúvidas globais na turma, procedia-se à correção dos mesmos em grande grupo. Se as dúvidas se verificassem apenas num aluno ou num grupo específico de alunos, marcava-se um apoio com a professora no TEA, com o objetivo de superar as dificuldades sentidas.

3.4.7. Sistemas de regulação/ avaliação do trabalho de aprendizagem

O sistema de regulação e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem adotado compreendeu a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Ribeiro (1993) refere que a avaliação diagnóstica, tem como função essencial “verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar” (p.79). Desta forma, no que diz respeito à avaliação diagnóstica, foi fundamental identificar as fragilidades, potencialidades e interesses do grupo, delineando estratégias que permitiram diferenciar os alunos, de forma a promover aprendizagens significativas e providas de sentido para as crianças.

No processo de avaliação formativa, professor e alunos tiveram um papel ativo na sua realização, em que através dos registos de trabalho, dos instrumentos de pilotagem onde todo o trabalho que era desenvolvido diária e semanalmente era registado e avaliado, e das reflexões sistemáticas, se pretendia que o aluno regulasse as suas aprendizagens, tornando-se um ser consciente sobre o seu percurso de aprendizagem, tendo sempre o professor como gestor desse trabalho. (Plano Curricular de Turma, 2013/ 2014). Assim, este modo de avaliação, “não visa a sanção e a punição do aluno, porque os seus erros são considerados normais no percurso de

aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e análise” (Ferreira, 2007, p. 28).

Como forma de complemento do trabalho descrito anteriormente, a avaliação sumativa foi realizada no processo final do processo de ensino-aprendizagem através de provas de avaliação escritas, que possuíam um carácter formal e estavam instituídas ao nível global do colégio (Plano Curricular de Turma, 2013/ 2014). Neste sentido, esta modalidade de avaliação consistiu no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2007, p.30).

Para que os Encarregados de Educação tomassem conhecimento acerca das aprendizagens dos seus educandos, no final de cada período, todos os materiais eram reunidos, analisados e refletidos e era entregue uma descrição sobre o percurso individual de cada aluno, para ser arquivada aos processos individuais de cada um (Plano Curricular de Turma, 2013/ 2014).

3.5. A turma

3.5.1. Caracterização da turma

A turma de 3.º ano do 1.º CEB era constituída por vinte alunos, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino (figura M1, anexo M), com idades compreendidas entre os oito e os nove anos (figura M2, anexo M).

Todos os alunos eram de origem portuguesa, tal como a maioria dos pais, à exceção de dois pais com nacionalidades Inglesa e Argentina.

Relativamente aos locais de residência, a grande maioria dos alunos residia perto do Colégio e apenas um em Algés e outro em Miraflores.

A análise dos dados resultantes das conversas informais com a orientadora cooperante permitiram acrescentar que as famílias provinham de um nível socioeconómico médio-alto, tendo todos os pais o grau de licenciatura e alguns o grau de mestre.

Por fim, importa referir que na turma não existia nenhum aluno diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

3.5.2. Avaliação diagnóstica

Durante as semanas de observação, para que fosse possível efetuar uma análise coerente dos conhecimentos dos alunos, foi essencial realizar uma avaliação diagnóstica.

Para tal, durante as semanas de observação criaram-se grelhas de registo dos resultados da avaliação diagnóstica relativas às Ciências Sociais, e às áreas disciplinares de Português e de Matemática.

No que diz respeito ao EM, não foi necessário criar uma grelha para registo da avaliação diagnóstica, uma vez que não foi desenvolvida nenhuma atividade que permitisse recolher informações fidedignas sobre esta área disciplinar no período de observação. Contudo, através da análise de dados retirados de conversas informais com a orientadora cooperante e da análise de documentos de avaliação dos alunos, foi possível compreender-se quais as potencialidades e as fragilidades da turma no que diz respeito a esta área disciplinar.

3.5.2.1. Competências Sociais

A grelha de registo dos resultados da avaliação diagnóstica das Competências Sociais (tabela B1, anexo B) estava dividida em seis domínios: Autonomia, Responsabilidade, Cooperação, Comportamento, Participação e Relacionamento, que posteriormente se subdividiam em indicadores, considerados pertinentes, para avaliação do grupo de crianças em estudo.

No que respeita à Autonomia (figura C1, anexo C) os alunos revelaram-se muito autónomos, sendo que a grande maioria dos alunos realizava sempre os trabalhos sozinho. No que diz respeito à competência de Responsabilidade (figura C4, anexo C), os alunos mostravam ter essa competência bem desenvolvida, uma vez que realizavam todas as atividades propostas, respeitando também o trabalho dos colegas e arrumando o material utilizado para a concretização das atividades. Relativamente ao domínio da Cooperação, importa referir que os alunos cooperavam muito uns com os outros, ajudando-se nas atividades e partilhando o material (figura C5, anexo C).

No que respeita ao Comportamento verificou-se que os alunos da turma falavam entre si quando necessário, ou seja, aquando da realização de trabalhos de grupo ou a pares (figura C6, anexo C).

A Participação da turma revelou ser uma das potencialidades do grupo, visto que todos os alunos mostravam interesse em participar, respeitando as regras de comunicação (figura C7, anexo C).

Por último, nas competências interpessoais de Relacionamento (figura C8, anexo C), os alunos da turma manifestaram um bom relacionamento entre si, conseguindo resolver os conflitos existentes recorrendo aos colegas e à professora, sendo estes resolvidos, na grande maioria das vezes, de forma organizada na assembleia de turma.

3.5.2.2. Português

A grelha para registo dos resultados da avaliação diagnóstica, no que diz respeito ao Português (anexo C), estava organizada em cinco partes essenciais que dizem respeito às cinco competências específicas da Língua Portuguesa, presentes no Programa e nas Metas: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua (CEL). Estas competências encontraram-se, posteriormente, divididas em descritores de desempenho, que se consideraram ser pertinentes para a avaliação das competências dos elementos da turma relativamente a esta área disciplinar.

Na Compreensão oral (figura C9, anexo C), verificou-se que todos os alunos (100%) conseguem ouvir histórias com atenção e concentração e que 75% dos alunos identificaram sempre a informação principal dos textos, e apenas 25% manifestaram algumas dificuldades a este nível.

Relativamente à Expressão Oral (figura C10, anexo C), em geral, todos os alunos conseguiam exprimir-se de forma correta, participando em debates, dando opiniões, fazendo apresentações e comentando as apresentações dos colegas.

No que diz respeito à Leitura e Compreensão (Figura C11, anexo C), 65% dos alunos liam corretamente as palavras de um texto, 25% liam às vezes e os restantes 10% raramente. No que diz respeito à leitura fluente e expressiva, 80% dos alunos apenas o conseguiam fazer às vezes e os restantes 20% raramente. Só algumas vezes os alunos compreendiam o significado de palavras iguais incluídas em frases e expressões diferentes. Na identificação do tema do texto, 90% faziam-no às vezes e os restantes 10% raramente. De todos os alunos da turma, 25% descobria sempre nos

textos o significado de palavras difíceis, 10% às vezes e os restantes 65% dos alunos só as descobriam raramente.

No que respeita ao domínio da escrita (figura C12, anexo C), os alunos sentiam algumas dificuldades no que respeita às regras de ortografia, visto que só às vezes as respeitavam, problema partilhado por todos. No que diz respeito à escrita com correção ortográfica, 75% faziam-no às vezes e os restantes 25% raramente. Neste sentido uma das fragilidades da turma dizia respeito às regras de ortografia. A turma não sentia dificuldade em escrever vários tipos de textos. No entanto, ao longo da observação, verificou-se que os alunos sentiam dificuldade no texto descritivo, nomeadamente na sua estrutura.

3.5.2.3. Matemática

A grelha para registo dos resultados da avaliação diagnóstica das competências dos alunos na área disciplinar de Matemática (anexo C), estava estruturada em três grandes temas - Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados (OTD), temas presentes no Programa e nas Metas Curriculares. Posteriormente, estes temas encontravam-se divididos em descritores de desempenho, que se consideraram ser pertinentes para a avaliação das competências dos elementos da turma relativamente a esta área disciplinar curricular.

No que diz respeito ao tema Números e Operações, mais especificamente quanto à leitura de números árabes e de número romanos, os alunos não mostraram ter dificuldades (figura C19, anexo C). Os alunos sentiram maior dificuldade na resolução de problemas (Figura C24, anexo C) e na explicação do raciocínio, uma vez que apenas 6% dos alunos não mostraram ter dificuldades a este nível, utilizando estratégias adequadas. Assim, 65% dos alunos às vezes sentia dificuldade na resolução de problemas, e os últimos 5% raramente conseguiram mesmo resolvê-los utilizando a estratégia mais adequada. Em relação à explicação oral do raciocínio, 6% dos alunos não sentiam dificuldades em explicar o seu raciocínio oralmente, 60% apenas o conseguiu às vezes e 10% raramente.

Na Geometria e Medida importa salientar os indicadores que dizem respeito às medidas de comprimento e de área, uma vez que foi um conteúdo muito trabalhado ao longo da observação. Neste sentido, todos os alunos reconheciam e faziam

conversões com medidas de comprimento e de área (figura C25, anexo C). Relativamente à utilização da medida de área em situações problema, 35% dos alunos conseguia sempre fazê-lo e os restantes 65% só às vezes.

No decorrer da fase de observação, não foi possível o registo de dados relativos a OTD, pois não foram observados momentos em que este tema fosse abordado.

Através da utilização de outras técnicas de recolha de dados, pôde-se ainda acrescentar que os alunos sentiram algumas dificuldades na capacidade transversal de Comunicação Matemática, considerando-se este aspeto uma fragilidade da turma.

3.5.2.4. Estudo do Meio

Pelo motivo anteriormente referido, para a avaliação diagnóstica de EM procedeu-se à análise da avaliação realizada pela orientadora cooperante (Tabela B4, anexo B). Neste sentido, verificou-se que, nas fichas de avaliação realizadas, todos os alunos atingiram um valor superior aos 70%, e a maioria dos alunos obteve resultados iguais ou superiores a 90%. Os conteúdos das fichas de avaliação foram trabalhados tendo por base o trabalho de projeto, com pesquisa e investigação autónomas sobre temas. Desta forma, houve uma certa aproximação à metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de problemas (ABRP) que, segundo Vasconcelos e Almeida (2012), é centrada no aluno, partindo sempre de situações problemas para os quais os alunos procuram resposta através de atividades de investigação.

Verificou-se igualmente que, no trabalho desenvolvido em sala de aula, apenas um aluno, revelou ter dificuldades na participação, na apresentação e na concretização das tarefas relativa ao EM.

Os alunos revelavam alguma fragilidade ao nível do conhecimento científico e do pensamento crítico, embora esta fragilidade decorresse da falta de abordagem de assuntos do EM.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E FUNDAMENTAÇÃO DOS OBJETIVOS

A análise dos dados de caracterização do grupo de crianças e do contexto socioeducativo permitiu identificar um conjunto de potencialidades, que puderam ser reconvertidas em aprendizagens mais consistentes e de melhor qualidade, bem como um conjunto de fragilidades, que através de uma intervenção eficaz e promotora de atividades significativas tentaram ser minimizadas ou até superadas.

Assim, na tabela 1, apresenta-se a síntese das potencialidades e fragilidades do grupo, no que respeita às competências sociais e às áreas disciplinares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio.

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades da turma

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento - Autonomia - Cooperação - Relacionamento - Participação - Responsabilidade 	
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão Oral - Expressão Oral - Leitura - Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita (texto descritivo) - Conhecimento Explícito da Língua (explicação das regras de ortografia em produção de textos)
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo Mental - Raciocínio matemático - Resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação matemática (representação de informação e ideias matemáticas)
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem baseada na resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento científico - Pensamento crítico

Assim, a partir da análise conjunta das potencialidades e fragilidades da turma, foi possível apresentar-se a problemática e, do mesmo modo, identificar as questões, que conduziram aos objetivos gerais do plano de intervenção. São elas designadamente:

- Que tipo de estratégias implementar para a explicitação de regras de ortografia em produção de texto?
- Que estratégias utilizar para potenciar a competência de comunicação matemática?
- Que tipo de atividades realizar para desenvolver o conhecimento científico e o pensamento crítico?

Deste modo, com base nas questões enunciadas foi possível identificar e definir os objetivos gerais de intervenção que se consideraram fundamentais para o desenvolvimento das competências escolares dos alunos:

- Desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia;
- Desenvolver competências de comunicação matemática;
- Aprofundar o conhecimento científico, através de atividades práticas que contribuam para estimular o pensamento crítico.

Contudo, por motivação e interesses próprios e partindo da análise da organização e gestão do desenvolvimento curricular da orientadora cooperante e do contexto socioeducativo, surgiram outras preocupações relativamente ao tema e prática dos trabalhos de casa:

- Como organizam, os alunos, o seu tempo de estudo?
- Quais as disciplinas que mais estudam? Quantas horas, por semana, dedicam ao estudo?
- Em que consistem, na prática, os TPC?
- Como é que os alunos veem os TPC? Que importância lhes atribuem?
- Como se organizam os alunos para corresponder às exigências do professor?
- Quais as dificuldades com que os alunos se deparam e como as superam?
- Será que os alunos ocupam muito do seu tempo a realizar os TPC ou terão tempo para outras atividades criativas, desportivas ou culturais?
- Qual será a opinião dos pais relativamente aos TPC?

- Que repercussões têm os TPC na vida familiar? Será que prejudicam as atividades em família?

Enunciadas as questões relativas aos TPC, surgiu a necessidade de tentar responder a algumas dessas questões. Assim, de modo a que estas preocupações fossem objeto de atenção, e tal como já foi referido, considerou-se importante a realização e o desenvolvimento de um estudo sobre os trabalhos de casa, cujo objetivo geral era compreender as perspetivas que pais e alunos possuem relativamente aos TPC.

Definidos os objetivos gerais do plano de intervenção e do tema de investigação foi fundamental justificar e fundamentar a sua pertinência, de forma a enquadrar a prática desenvolvida, uma vez que os objetivos gerais “especificam os resultados que se esperam e descrevem mudanças observáveis no comportamento dos alunos” (Marques, 2001, p. 60). Por isso, considerou-se importante sustentar a fundamentação de cada objetivo geral de acordo com autores e referências consideradas pertinentes.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, *desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia*, foi importante referir que, Reis et al. (2009), defendem que, no que respeita à competência da Escrita, é esperado que os alunos do 3.º e 4.º ano sejam capazes de:

Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação;
Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas;
Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita;
Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação. (Reis et al, 2009, p.26)

Contudo, o processo de escrita não é um processo fácil, pois, de acordo com Baptista, Viana e Barreiro (2011) implica uma série de procedimentos, tais como a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas e de organizar essas

expressões numa unidade de nível superior com o objetivo de se construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.

Uma vez que a escrita é um processo de aprendizagem contínuo, e apenas existe uma forma de escrita, por vezes são sentidas algumas dificuldades de ortografia por parte dos alunos que podem ser ultrapassadas com a ajuda do professor. Neste sentido, o mesmo deve:

Intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno. Não chega dizer que uma criança tem problemas de ortografia” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p.60).

Neste sentido, foi importante criar condições para que os alunos tivessem momentos de escrita e também de treino da ortografia. Esses momentos foram realizados em grupo ou individualmente ao longo da intervenção em momentos específicos e no TEA.

O segundo objetivo apresentado era o de *desenvolver competências de comunicação matemática*.

De acordo com os objetivos gerais do ensino da Matemática, os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático. Neste sentido, devem desenvolver competências relativas à interpretação de enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito; à utilização de linguagem matemática para expressar as ideias matemáticas com precisão; à descrição e explicação, oral e por escrito, das estratégias e procedimentos matemáticos que utilizam e dos resultados a que chegam; à argumentação e discussão das argumentações de outros” (Ponte et al., 2001).

Neste sentido, os alunos devem conseguir descrever tanto oralmente como por escrito a sua compreensão matemática e os seus procedimentos matemáticos, assim como explicar o seu raciocínio, analisando a informação que lhes é fornecida.

No Programa de Matemática do Ensino Básico, encontram-se três capacidades transversais para o 1.º CEB, sendo que a última diz respeito à comunicação matemática. Esta capacidade envolve duas vertentes - a comunicação oral e escrita.

Nestas duas vertentes, “O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos” (Ponte et al., 2001, p.8). Neste sentido, devem-se realizar atividades que incluam tanto a comunicação oral como a escrita. Para o desenvolvimento das capacidades relativas à comunicação oral devem-se propor momentos de discussão na turma ou até em pequenos grupos e para o desenvolvimento da capacidade escrita devem-se realizar pequenos relatórios associados à realização de tarefas. Deste modo, segundo os mesmos autores, o desenvolvimento da capacidade de comunicação é considerado muito importante, portanto a criação de oportunidades de comunicação adequadas deve ser considerada como uma vertente fundamental no trabalho realizado em sala de aula.

Por fim, o último objetivo era *aprofundar o conhecimento científico, promovendo atividades práticas que contribuam para estimular o pensamento crítico.*

Como refere Fumagali (1998, citado em Martins et al., 2009), a educação em ciência é muito importante desde cedo, pois “o conhecimento científico é um valor social que permite aos indivíduos melhorar a qualidade da sua interação com a realidade natural”, (p. 14). Assim, é importante que a visão tradicional de “*ouvir falar* sobre a Ciência dê lugar ao *fazer* Ciência.” (Sá, 2000, p.1), permitindo que a criança se deslumbre com factos e experiências científicas.

Neste sentido, pretendeu-se desenvolver atividades que motivassem os alunos a aprender, pois, segundo Sá (2000) a Ciência para crianças deveria proporcionar prazer e deslumbramento aos alunos, devendo assim assumir-se como uma dimensão curricular fundamental.

Todavia, esta abordagem deve ter em atenção os conhecimentos prévios que os alunos possuem. Como defende Martins et al. (2009) o professor deve aperceber-se das ideias prévias que os alunos manifestam relativamente a determinados fenómenos observáveis e considerá-las como um ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Desta forma, a utilização de atividades e materiais diversificados, pouco vistos no quotidiano, aumenta a curiosidade nos alunos e cria um momento propício para novas descobertas e aprendizagens.

Através das atividades práticas é possível desenvolver-se o Pensamento Crítico que, segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), é uma capacidade com bastante importância, uma vez que funciona como a pedra basilar na formação de indivíduos

capazes de enfrentarem e lidarem com a alteração contínua dos, cada vez mais complexos, sistemas que caracterizam o mundo atual.

Deste modo, é emergente que se estimule o pensamento crítico a par com as questões científicas, para que possa ser possível raciocinar logicamente sobre o tópico em causa, detetar incongruências na argumentação, avançar possíveis respostas, ensaiá-las e verificar a sua veracidade (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

No que diz respeito ao tema de investigação sobre os trabalhos de casa torna-se essencial esclarecer o que se entende por trabalhos de casa e realizar uma breve resenha dos estudos realizados sobre o tema.

De acordo com Cooper (2001) e Franco (2002, citado por Resende, 2008) os TPC são as tarefas ou o conjunto de atividades pedagógicas propostas pelos docentes que devem ser realizadas fora do horário escolar. Hook e Milgram (2000) refere que alguns TPC são projetados para assegurar que os estudantes revêm, praticam e assimilam os conteúdos aprendidos na escola. No entanto, existem ainda outras tarefas de casa que são destinadas a proporcionar aos alunos a oportunidade de amplificar, elaborar e enriquecer as informações previamente aprendidas e ainda podem ser usadas para se preparar, com antecedência, material a ser aprendido nas salas de aulas.

Cooper (2001), refere que os TPC são ainda considerados um processo educativo complexo e temporal composto por três etapas. A primeira decorre na sala de aula com a preparação e marcação das atividades por parte do professor. A segunda, passa-se em casa, levada a cabo pelo aluno, com a realização das tarefas propostas e, por fim, a última etapa que decorre novamente na escola com a verificação e monitorização do trabalho desenvolvido com eventual feedback ao aluno, por parte do professor.

Neste sentido, Carvalho (2004, 2006), Corno (2000, citado por Rosário, Mourão, Soares, Chaleta & Gonzalez-Pienda, 2005) e Resende (2008) defendem que os trabalhos de casa se extrapolam às quatro paredes da sala de aula, uma vez que, também, a instituição família, geralmente, os pais, assumem um papel importante neste processo.

“Cada criança é semelhante às outras crianças em alguns aspectos, mas é única em outros” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.9). Os contextos de vida são um dos aspetos que diferem de criança para criança, sobretudo a família, na qual elas

fazem parte. Deste modo, Vatterott (2009) ressalta que a incrível variedade de tipos de famílias apresenta muitos desafios a uma implementação de sucesso dos TPC, sendo, por isso, fundamental compreender que a experiência escolar das crianças afeta e é afetada por todos os aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim, a família irá impreterivelmente influenciar a realização escolar da criança e também o seu desenvolvimento (Villas-Boas, 2000).

Anna Henderson (1987, citado por Davies, Marques & Silva, 1993) ressalta que os filhos obtêm melhor aproveitamento quando os pais se envolvem na educação escolar dos mesmos. Contudo, Papalia, Olds & Feldman (2001) defendem que para influenciarem a educação dos filhos não é necessário que os pais sejam seus professores, pois os pais podem influenciar a realização escolar dos filhos simplesmente através das formas como as motivam ou até pelas atitudes que transmitem. Para evidenciar ainda mais esta ideia, Davies, Marques & Silva (1993) ressaltam ainda que não existe uma única maneira correta para os pais se envolverem na educação dos seus filhos. No entanto Meirieu (1998) salienta que “o trabalho escolar não pode ser abordado em casa, em circunstâncias dramáticas sobrecarregadas de afectividade à flor da pele; exige um pouco de serenidade e distanciamento” (p. 23).

Posto isto, algumas investigações têm evidenciado quer vantagens, quer inconvenientes dos TPC.

Como vantagens, Ribeiro, Costa e Cruz (s.d.) e Rosário et al. (2005) defendem que, para além de permitirem a aquisição de linguagem usada na sala de aula, de reforçarem as aprendizagens e de desenvolverem hábitos de estudo, ainda servem para desenvolver a autorregulação, uma vez que os alunos são implicados no processo de regulação do seu comportamento no estudo. Neste processo os alunos são capazes de aprender a gerir o seu tempo, a hierarquizar tarefas e a ser autónomos, de construir um sentido de responsabilidade e de desenvolver competências de estudo, sendo estes os principais propósitos dos TPC, enunciados por Rosário et al. (2005). Pires (2012) ainda acredita que “se não existir uma planificação adequada do estudo, para realizar os TPC, o reforço será perdido e o resultado não será o desejado” (p. 4). Contudo, Rosário (2004, citado em Ribeiro, Costa & Cruz, s.d.) defende que estes benefícios só são visíveis se os professores

planearem “tarefas que permitam aos alunos definir objectivos pessoais, controlar a sua realização e avaliar o seu desempenho” (p. 794).

Como desvantagens, da realização dos TPC, os alunos podem sentir-se frustrados e desmotivados, por não perceberem as tarefas com que são confrontados (Ribeiro, Costa & Cruz, s.d.) e cansados a nível físico e emocional, pois ficam sem tempo para atividades físicas, criativas e culturais (Pires, 2012). Deste modo, Araújo (2006) acredita que os TPC “representam para as crianças uma perda irreparável do tempo da infância, um tempo que deveria ser para brincar” (p.11).

Assim, verifica-se que os TPC são fontes de uma polémica que causa grandes inquietações a pais, professores e alunos.

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

A escola é uma instituição estruturante da sociedade, por isso devem ser criadas condições para que os alunos consigam desenvolver e potenciar as suas capacidades e saberes. O professor, possui assim um papel estruturante, pois os seus princípios orientadores terão influência nas aprendizagens dos alunos.

Ao longo do plano de intervenção pretendeu-se que as aprendizagens dos alunos fossem integradas, significativas, ativas, diversificadas e socializadoras.

Com o objetivo de se trabalhar todas as áreas disciplinares de forma integrada, gerando a articulação das competências das diversas áreas disciplinares, pretendeu-se, por isso, visar a promoção da interdisciplinaridade. Saviani (2003 citado por Cardona, 2010) afirma que a interdisciplinaridade é “indispensável para a implantação de um processo inteligente de construção do currículo de sala de aula – informal, realístico e integrado. Através da interdisciplinaridade o conhecimento passa de algo setorizado para um conhecimento integrado onde as disciplinas científicas interagem entre si (p. 2).

Deste modo, considerou-se importante manter algumas rotinas já existentes e criar outras que visassem a consolidação das aprendizagens, já adquiridas ou em processo de aquisição, dos alunos.

As rotinas propostas tiveram como principal objetivo desenvolver aprendizagens significativas nos alunos tendo em conta os interesses, potencialidades e fragilidades dos mesmos. Pelizzari, Kriegl, Fink, & Dorocinski (2002) defendem que a aprendizagem só é significativa quando o aluno tem disposição para aprender e quando o conteúdo escolar tem lógica e é psicologicamente significativo. Deste modo, a promoção da aprendizagem significativa estruturou-se tendo em conta as dimensões de aprendizagem por descoberta versus aprendizagem recetiva. De acordo com Ausubel (citado por Pelizzari, Kriegl, Fink, & Dorocinski, 2002), quando as aprendizagens dos alunos se aproximam do polo da descoberta, não são definitivas e os alunos têm que descobrir antes de assimilar; em contra partida, quando essas aprendizagens se aproximam do polo da aprendizagem recetiva são fixas e os conteúdos são aprendidos de uma forma acabada.

Deste modo, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de construir as suas próprias aprendizagens através de outras já existentes, existindo assim uma conexão entre aquilo que o aluno já sabe com as novas aprendizagens.

Pretendeu-se também que as aprendizagens para além de significativas fossem: a) ativas, dando continuidade à filosofia do modelo curricular do colégio, em que os alunos se constituem como membro ativo da sala de aula, tendo oportunidades de manipulação, experimentação e descoberta; b) socializadoras de modo a criar e desenvolver o sentido de cooperação, entreajuda, e autonomia nos alunos; c) diversificadas, tanto no que diz respeito aos materiais como às modalidades de trabalho.

5.2. Estratégias globais de intervenção

O plano de ação emergiu quer de uma lógica de continuidade com o Plano de Turma da orientadora cooperante quer de uma lógica de proposta/negociação de alternativas junto do grupo turma. As estratégias implementadas foram discutidas intensamente com a orientadora cooperante.

Arends (1995) defende que o modo como o espaço é utilizado afeta as aprendizagens na sala de aula, ou seja, tem influência no diálogo e na comunicação, mas também tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Por consequência, o espaço em sala de aula foi sempre adaptado às necessidades das atividades propostas. Para incentivar a ajuda e a cooperação nos pares, na medida em que o trabalho autónomo fosse valorizado, os alunos continuaram dispostos em grupos de trabalho, trocando de lugar semanalmente de forma a trabalharem e a cooperarem com todos os elementos da turma.

Ao longo da intervenção, foram trabalhadas competências de todas as áreas disciplinares, de acordo com os conteúdos a serem abordados no 3.º Período. Assim, propôs-se um plano semanal para o tempo de intervenção (figura N1, anexo N), contudo, é de salientar que o plano sofreu algumas alterações, de acordo com outras atividades que surgiram e que foram desenvolvidas a nível de sala de aula, mas também ao nível do colégio, tal como se pode observar no anexo O (figuras O1, O2, O3, O4, O5 e O6, anexo O).

Porém, apesar de se terem mantido algumas das rotinas já existentes na turma, considerou-se pertinente justificar algumas das decisões tomadas no plano semanal.

Para a área disciplinar de Português e no que se refere à competência da leitura, realizou-se um momento semanal de leitura orientada do livro “Dentes de Rato” de Agustina Bessa-Luís, com posterior realização de fichas de sistematização do(s) capítulo(s) abordados nesse momento de leitura. Ainda foram realizadas outras leituras de textos dos alunos e também de textos injuntivo, dramático, convites e recados.

Ainda nesta área disciplinar, foram realizados momentos de escrita e de “Trabalho de texto”, que tinham como principais objetivos a aquisição de competências na escrita de textos narrativos, informativos e descritivos; a melhoria de textos produzidos pelos alunos, através de contributos com opiniões e sugestões dos alunos; e também a apropriação gradual de modelos e conteúdos de leitura e escrita.

Relativamente ao CEL, os alunos adquiriram conhecimentos no que diz respeito ao plano da classe de palavras, mais especificamente da existência de uma classe de palavras denominada quantificadores numerais, e ao plano morfológico, com a aplicação de regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal.

Relativamente à área disciplinar de Matemática, em Números e Operações, foram realizadas atividades didáticas para que os alunos adquirissem o sentido de número até ao milhão e resolvessem problemas e operações envolvendo o algoritmo da divisão e da multiplicação, em atividades de cálculo mental e nos problemas da semana. No que se refere a Geometria e Medida, as atividades foram sobretudo sobre a planificação de sólidos geométricos, conversões de medidas de área, comprimento, massa e capacidade e a diferenciação dos conceitos de circunferência, círculo, raio e diâmetro.

Em EM utilizaram-se duas abordagens distintas. A primeira foi a Metodologia de Trabalho de Projeto e a segunda a resolução de atividades práticas. Assim, relativamente à Metodologia de Trabalho de Projeto, foi desenvolvido um projeto que conduziu os alunos à descoberta de Portugal, e que lhes permitiu identificar os aspetos geomorfológicos do país, as atividades económicas, bem como distinguir as principais características entre cidade, vila e aldeia. Na parte de resolução de atividades práticas, foi criada uma rotina, realizada quinzenalmente, em que um conteúdo era explorado recorrendo a este tipo de atividades. Nestas atividades os alunos chegavam a determinadas conclusões e adquiriam novas aprendizagens através da experimentação. Por fim, era realizada uma ficha de verificação dos conhecimentos.

É relevante realçar que se pretendeu também ter em conta a diferenciação pedagógica, uma vez que os alunos não são todos iguais e que os níveis de aprendizagem não são os mesmos. Segundo Grave-Resendes & Soares (2002) “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.” (p. 14).

Deste modo, pretendeu-se manter o TEA, de modo a integrar-se novas formas de tutoria entre os alunos, a adotar-se a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Assim, para além das tutorias e parcerias, pretendeu-se que os alunos planificassem no PIT as atividades a realizar durante a semana consoante as suas dificuldades e interesses e que as avaliassem, pois, de acordo com Santana (1999), o PIT permite que cada aluno trabalhe “segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (p.20).

No entanto, considerou-se fundamental relacionar as competências desenvolvidas, os objetivos gerais propostos e as estratégias globais de intervenção, de modo a ser possível uma melhor compreensão do processo de intervenção. Assim, na tabela 2 foi apresentada a compilação da informação referente aos três pontos mencionados anteriormente.

Tabela 2

Relação entre os objetivos gerais e as estratégias desenvolvidas

Competências desenvolvidas	Objetivos Gerais do Plano de intervenção implementado	Estratégias Globais de Intervenção
- Escrita (texto descritivo); - Conhecimento Explícito da Língua (explicitação das regras de ortografia em produção de texto).	Desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia	- Realização de ficheiros de escrita; - Realização de ficheiros sobre ortografia; - Trabalho com o apoio da professora; - Produção das atas da assembleia de turma; - Escrita de textos para apresentar à turma na apresentação de produções; - Realização de trabalho de texto (melhoria de textos produzidos pelos alunos, através de contributos com opiniões e sugestões dos alunos); - Escrita no diário de turma - Realização de “Rotinas” (jogos de ortografia, casos de leitura, etc.); - Escrita de textos no caderno de escrita.
-Comunicação matemática	Desenvolver competências de comunicação matemática	- Discussão das estratégias utilizadas no cálculo mental; - Realização de “Rotinas” de matemática que necessitem de explicitação do raciocínio; - Apresentação de estratégias de cálculo utilizadas em problemas; - Organização da informação em tabelas e gráficos; - Realização de ficheiros de resolução de problemas; - Realização de ficheiros de Geometria e Medida. - Trabalho com o apoio professora; - Construção de ficheiros de problemas.
-Conhecimento científico	Aprofundar o	- Realização de atividades práticas; - Realização de visitas de estudo;

- Pensamento crítico	<p align="center">conhecimento científico, através de atividades práticas que contribuam para estimular o pensamento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha de informação; - Seleção da informação recolhida; - Construção de tabelas para o projeto “Conhecer Portugal”. - Apresentação de produções sobre o trabalho desenvolvido; - Desenvolvimento de trabalhos com a metodologia de trabalho projeto.
----------------------	--	--

5.3. Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do Plano de Intervenção

O professor possui um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois tem a função de criar as melhores estratégias para abordar os diferentes conteúdos. Assim, para a apresentação do contributo de cada área disciplinar para a concretização dos objetivos do plano de intervenção, apresenta-se a Tabela 3 que ilustra o que anteriormente foi referido. Nela não constam todas as áreas do currículo, pelos motivos já anteriormente justificados.

Tabela 3

Contributo de cada área disciplinar para a consecução dos objetivos gerais

Objetivos Gerais	Português	Matemática	Estudo do Meio
<p align="center">Desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de ficheiros de escrita; - Realização de ficheiros de ortografia; - Escrita de atas na assembleia de turma; - Escrita de textos para apresentar à turma na apresentação de produções; - Escrita no diário de turma - Realização de “Rotinas” (jogos de ortografia, casos de leitura, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão e justificação das estratégias utilizadas no cálculo mental; - Explicação do raciocínio matemático quer oral quer escrito; - Construção de ficheiros de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha de informação; - Escrita de textos com a informação selecionada; - Apresentação de produções sobre o trabalho desenvolvido; - Realização de questões sobre as atividades práticas; - Elaboração de guiões para as visitas de estudo;
<p align="center">Desenvolver competências de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de problemas; - Escrita de 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de “Rotinas” de matemática que 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção da informação recolhida; - Organização e registo

<p>comunicação matemática;</p>	<p>problemas no caderno de escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita de estratégias utilizadas na realização das atividades; 	<p>necessitem de explicitação do raciocínio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de estratégias de cálculo utilizadas em problemas. - Realização de ficheiros de resolução de problemas; - Realização de ficheiros de Geometria e Medida. 	<p>da informação recolhida;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de tabelas para o projeto “Conhecer Portugal”.
<p>Aprofundar o conhecimento científico, através de atividades práticas que contribuam para estimular o pensamento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão das atividades práticas; - Registo das aprendizagens realizadas nas atividades práticas; - Realização de trabalho de texto; - Escrita de textos sobre o projeto “Conhecer Portugal”, no caderno de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de informação em tabelas e gráficos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades práticas; - Realização de visitas de estudo; - Recolha de informação; - Seleção da informação recolhida; - Construção de tabelas para o projeto “Conhecer Portugal”. - Apresentação de produções sobre o trabalho desenvolvido;

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. Avaliação das Aprendizagens dos alunos

A avaliação do processo e dos resultados obtidos é uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular (Zabalza, 2003), que se caracteriza por ser o processo de fazer juízos de valor ou de decidir sobre o mérito de uma certa abordagem ou de um trabalho de um aluno (Arends, 1995).

Com efeito, de acordo com o Despacho Normativo n.º 30/ 2011, de 19 de julho “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (p. 4438).

De acordo com o Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho o processo avaliativo compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, sendo, por isso, fundamental realizar uma análise comparativa entres estas modalidades, de forma a se compreender as evoluções e as dificuldades mais sentidas nas diferentes áreas disciplinares.

Assim, a avaliação das aprendizagens dos alunos incidiu sobre as Competências Sociais e as áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

6.1.1. Competências sociais

No que diz respeito às CS, os alunos mantiveram o seu nível elevado de desempenho, tendo alguns progredido na aquisição de competências a este respeito. Assim, os alunos da turma mostraram ser bastante autónomos, cooperativos, responsáveis e participativos. O comportamento da turma manteve-se no final relativamente à avaliação diagnóstica efetuada, sendo que o momento em que os alunos mais tiveram tendência para conversar foi no decurso dos trabalhos de grupo, o que é compreensível. Na figura B1 (anexo B) pode-se observar a grelha de registo dos resultados da avaliação sumativa.

6.1.2. Português

Ao longo da prática realizaram-se atividades ao nível das cinco competências: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e CEL.

No que diz respeito à compreensão oral verificou-se alguma evolução, no que diz respeito à identificação da informação principal de um texto (Figura 1).

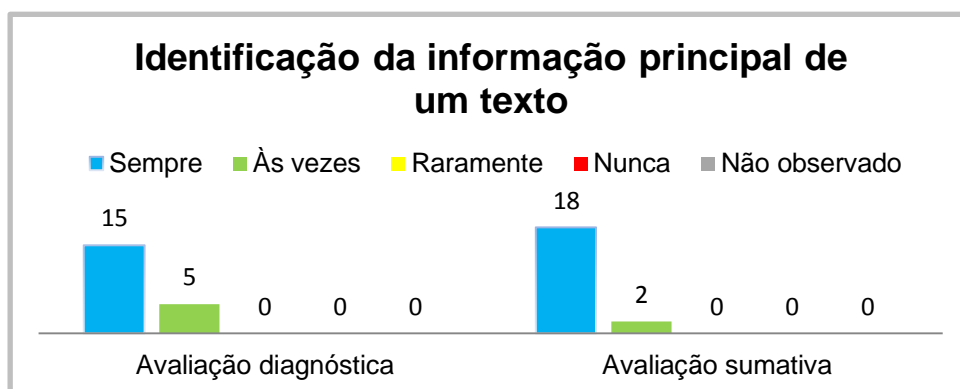


Figura 1- Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa sobre a identificação da informação principal de um texto. Dados recolhidos através do preenchimento das grelhas de registo para a avaliação diagnóstica e sumativa.

Relativamente ao domínio da expressão oral, este manteve-se elevado comparativamente à avaliação diagnóstica.

No domínio da leitura (Figura 2) houve um aumento significativo em vários indicadores, visto que a leitura foi um domínio sempre presente em vários momentos na intervenção, e ainda devido à existência de um momento semanal específico de avaliação da leitura realizado por uma psicóloga do colégio.

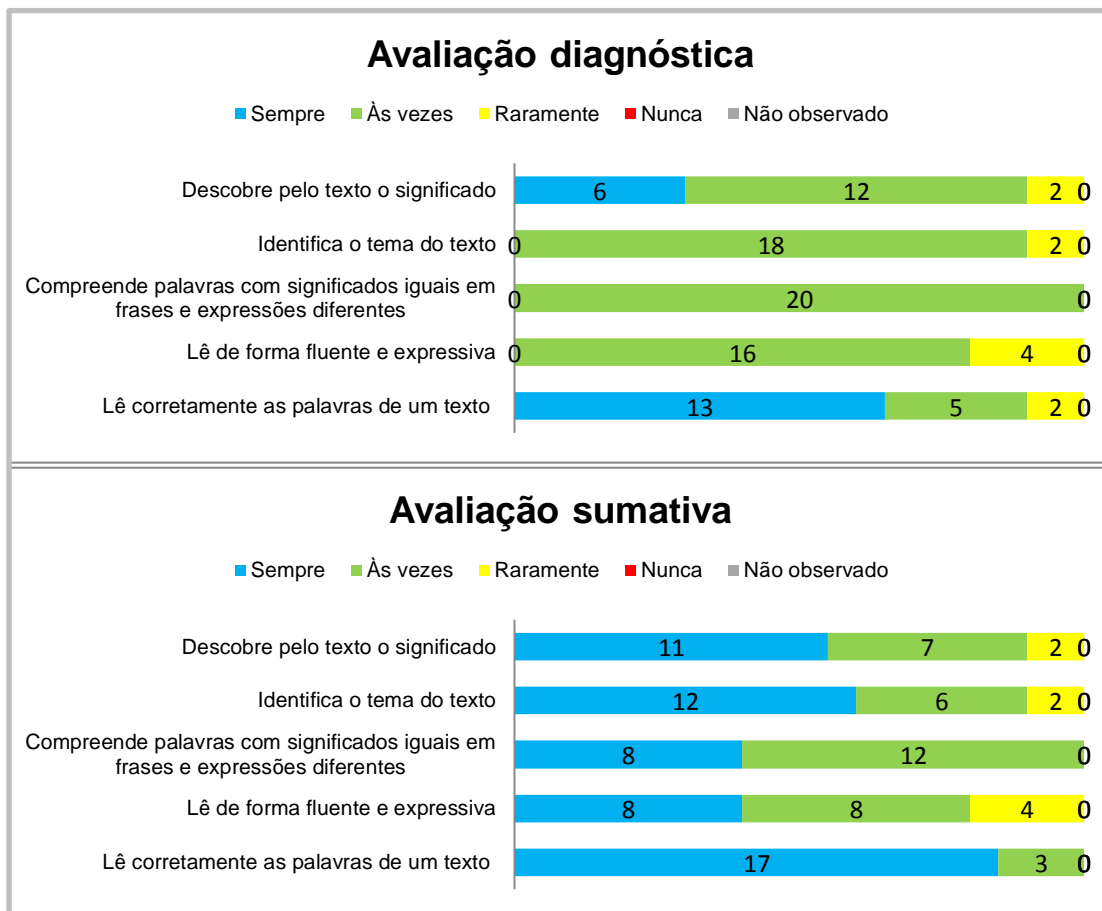


Figura 2 - Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa no domínio da leitura e compreensão. Dados recolhidos através dos resultados das grelhas para a avaliação diagnóstica e sumativa.

No que se refere à escrita, tal como expresso na Figura 3, houve uma progressão positiva no desenvolvimento desta competência, uma vez que os alunos vivenciaram diversas situações de escrita, quer a pares, em grande grupo e individualmente.

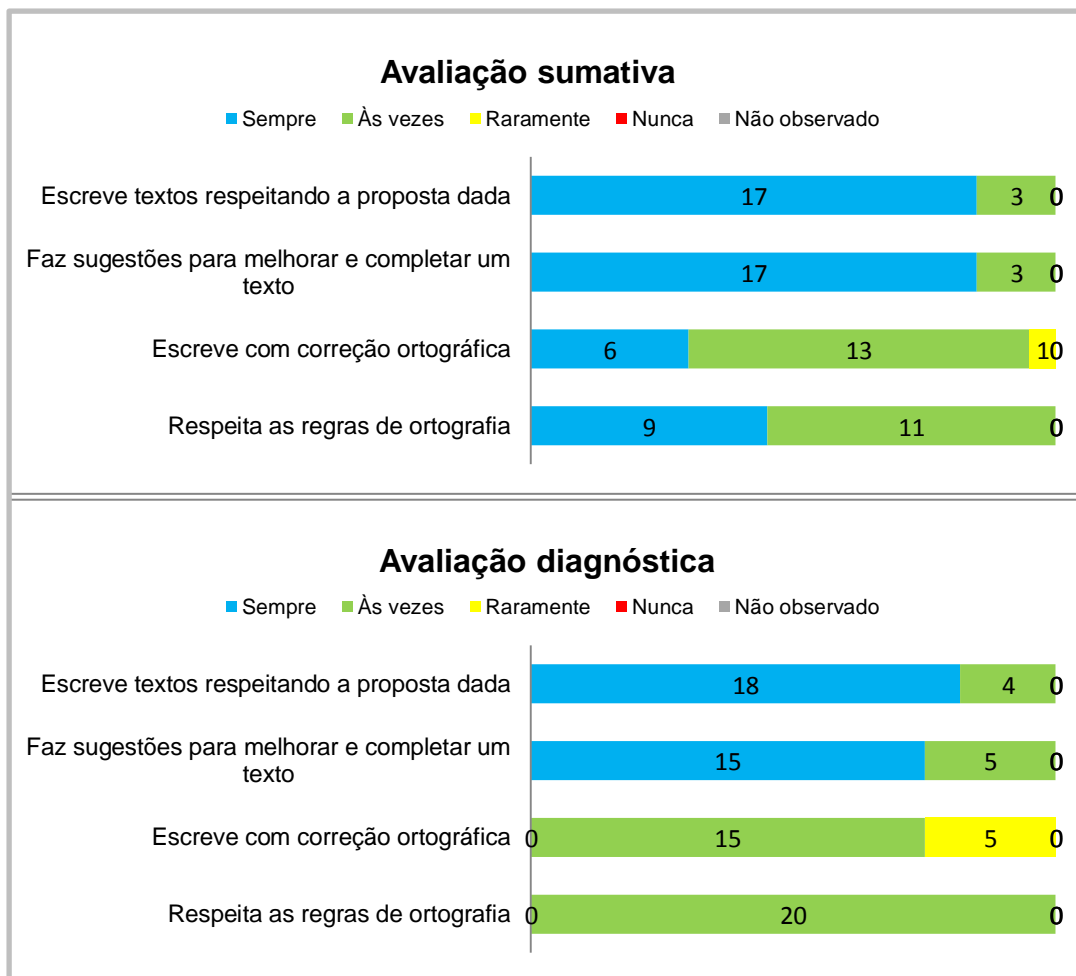


Figura 3 - Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa no domínio da escrita. Dados recolhidos através da análise dos resultados das grelhas para a avaliação diagnóstica e sumativa.

Por fim, em relação ao último domínio do português, o CEL, e ilustrado na Figura 4, verificou-se também uma evolução relativamente a vários indicadores, a mesma deveu-se ao trabalho realizado ao longo da intervenção, em que o CEL foi muito trabalhado em rotinas e em atividades específicas de cada conteúdo.

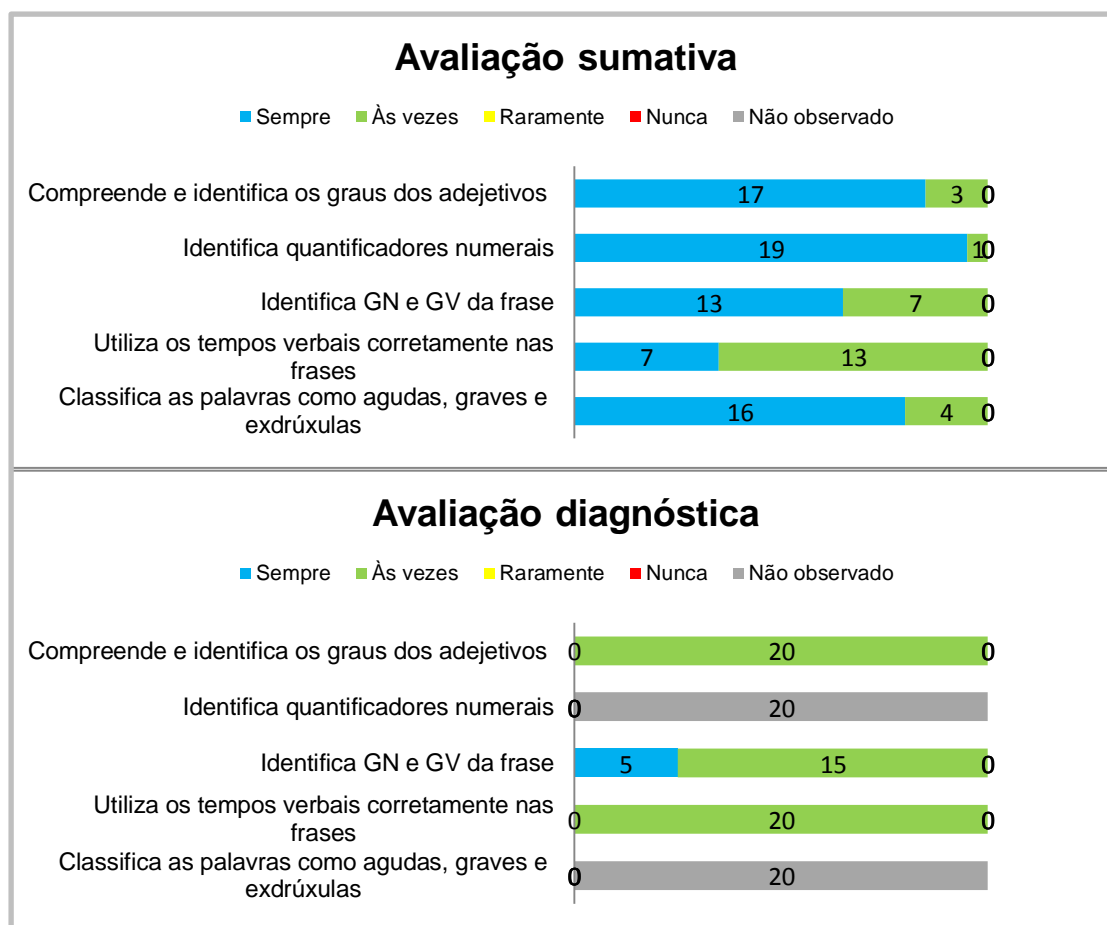


Figura 4- Comparação da avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa no domínio do CEL. Dados recolhidos através da análise dos resultados das grelhas para avaliação diagnóstica e sumativa.

6.1.3. Matemática

Da análise dos dados relativos à área disciplinar de Matemática, verificou-se que os alunos tiveram uma ligeira progressão na aquisição de alguns dos conteúdos, e adquiriram outros que até então não tinham sido trabalhados. A análise dos resultados foi bastante positiva, uma vez que os alunos foram tendo resultados cada vez melhores nos conteúdos trabalhados em diferentes tipos de atividades.

6.1.4. Estudo do Meio

Como já foi explicado, relativamente ao EM, não se realizou nenhuma grelha para registo dos resultados da avaliação diagnóstica, o que não permite que haja uma

comparação da avaliação diagnóstica com a sumativa relativamente a esta área disciplinar. No final da PES II, os alunos da turma ainda não tinham realizado a ficha de avaliação de EM, o que também não nos permite apresentar os resultados dos alunos. No entanto, ao longo da intervenção, o projeto relativo ao EM teve resultados bastante positivos, uma vez que todos os alunos conseguiram cumprir as atividades propostas.

No que diz respeito às atividades práticas que foram sendo realizadas os alunos obtiveram resultados muito positivos na maioria dos alunos da turma.

6.2. Avaliação do Plano de Intervenção

A implementação de um projeto de intervenção de qualidade necessita de uma gestão e uma avaliação contínua de modo a que seja possível alcançar uma construção positiva e uma efetiva mudança (Leite, 1999). Neste sentido, e ainda de acordo com o mesmo autor, a gestão e avaliação do projeto não deve ser realizada por intuição, ou seja, o professor deve ter um papel de investigador e um papel reflexivo, de modo a conseguir construir dispositivos de ação adequados aos perfis de mudança desejados.

Desta forma, após a implementação do plano de intervenção, foi necessário proceder à avaliação do mesmo, incidindo sobre os objetivos gerais que foram propostos e que se pretendiam atingir. Para isso, foram definidos alguns indicadores que permitem concluir se os objetivos formulados foram ou não atingidos (tabela P1, anexo P).

Relativamente ao objetivo *desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia* constatou-se, através de variados momentos de escrita que os alunos eram capazes de escrever textos completos e com sentido

Nos momentos de trabalho de texto, verificou-se que os alunos eram capazes de melhorar um texto de um colega tendo em conta a correção ortográfica e as regras de ortografia, sendo depois capazes de aplicar essas aprendizagens nas suas produções de texto. Ainda no que diz respeito a este objetivo, através da análise da Figura Q1 (anexo Q), pode-se verificar que, no decorrer das semanas de intervenção, a percentagem de alunos com classificação “sempre” foi aumentando gradualmente, o que revela que os alunos com classificação “às vezes” foram fazendo progressos.

Com o intuito de *desenvolver competências de comunicação matemática*, durante o período de intervenção pedagógica foram realizados momentos em que os alunos tiveram de comunicar o seu raciocínio/ pensamento. A participação era considerada uma das potencialidades da turma, portanto, a maioria das vezes, era pedido que os alunos explicassem para o grande grupo o modo como tinham pensado resolver determinada atividade. No entanto, aquando da discussão das atividades, também se constatou que os alunos com maiores dificuldades em resolver os problemas, utilizando estratégias adequadas, eram aqueles que também tinham maiores dificuldades em explicar oralmente o seu raciocínio. Neste sentido, foram realizadas diversas atividades exploratórias, com a possibilidade de utilização de diversas estratégias de resolução, e realizadas parcerias de trabalho para que os alunos com mais dificuldades as conseguissem superar. Para além disso, aquando da correção das atividades, convidava-se os alunos a explicarem o modo como pensaram, dando-se um feedback positivo, incentivando-os a participar e a explicar o seu raciocínio.

Assim, ao longo das semanas, e pela análise da Figura R1 (anexo R) verificou-se uma progressão significativa quanto à resolução de problemas, utilizando estratégias adequadas, e também quanto à explicação oral do raciocínio.

Por último, ao longo de toda a ação pedagógica também foram realizadas algumas atividades práticas, com o objetivo de *aprofundar o conhecimento científico, através de atividades práticas que contribuam para estimular o pensamento crítico*.

Nestas atividades os alunos demonstraram sempre bastante interesse e entusiasmo, pelo que se obtiveram bastantes resultados positivos. Os alunos, neste tipo de atividades, eram capazes de formular e conjeturar hipóteses, de seguir os procedimentos descritos, realizando assim as atividades práticas. Contudo, ainda se verificou que, quando os alunos tinham oportunidade de manipular os materiais e de realizar os procedimentos descritos eram capazes de descrever esses mesmos procedimentos e de retirar conclusões. Quando não tinham essa oportunidade, a descrição dos procedimentos e das conclusões não eram tão claras.

6.3. Estudo dos TPC: Apresentação dos resultados

Os alunos referiram que os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares e que ajudam a compreender melhor a matéria dada nas aulas. Relativamente aos pais, no que diz respeito às tarefas prescritas pelos professores e a serem realizadas em casa, estes consideraram que as mesmas auxiliavam a aprendizagem dos seus filhos. Estes dados encontram-se expressos nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4

Opiniões expressas pelos filhos sobre os TPC.

	Frequência			Percentagem		
	Sim	Às vezes	Não	Sim	Às vezes	Não
Os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares	39	2	0	95,1	4,9	0
Os TPC são uma perda de tempo	1	4	36	2,4	9,8	87,8
Os TPC ajudam a compreender melhor a matéria dada nas aulas	41	0	0	100	0	0

Tabela 5

Opiniões expressas pelos pais sobre os TPC.

	Frequência	Percentagem
Nem discordo nem concordo	2	8,3
Concordo totalmente	22	91,7
Total	24	100,0

Todos os alunos do 3.º ano mencionaram realizar os TPC, sendo que no 4.º ano, 15% dos alunos referiram realizá-los só às vezes, tal como expresso na Tabela 6.

Tabela 6

Realização dos TPC por ano de escolaridade

			Frequência	Percentagem
Alunos	3º Ano	Sim	21	100,0
		Total	21	100,0
	4º Ano	Às vezes	3	15,0
		Sim	17	85,0
		Total	20	100,0

Com a tabela 7 verificou-se que tanto pais, como filhos revelaram que, na grande maioria, os TPC eram realizados em casa.

Tabela 7

Correlação entre os respondentes e os locais onde eram realizados os TPC

		Local onde realiza os TPC			Total
		Em casa	Na escola	Em casa de familiares	
Respondentes	Alunos	35	4	2	41
	Pais	22	2	0	24
Total		57	6	2	65

Relativamente ao número de horas dedicadas à realização dos TPC verificou-se, através da Tabela 8, que 75% dos alunos pertencentes ao 4.º ano referiram depender, em média, menos de 2 horas por semana, para a realização dos TPC. No entanto, nos alunos do 3.º ano, verificou-se que alguns alunos demoravam em média mais tempo (entre 2 a 4 horas) do que outros (menos de 2 horas). Cerca de 63,6% dos pais dos alunos do 3.º ano e cerca de 69,2% dos pais dos alunos do 4.º ano referiram que os seus educandos dedicavam entre 2 a 4 horas por semana, na realização dos

TPC. Ainda existiram alguns pais de alunos de ambas as turmas a referir que os seus filhos entre 4 a 6 horas na realização dos deveres de casa.

Tabela 8

Correlação entre os respondentes e o número de horas dedicado à realização dos TPC

			Frequência	Percentagem
Alunos	3º Ano	Menos de 2 horas	11	52,4
		Entre 2 a 4 horas	10	47,6
		Total	21	100,0
	4º Ano	Menos de 2 horas	15	75,0
		Entre 2 a 4 horas	4	20,0
		Entre 4 a 6 horas	1	5,0
Total		20	100,0	
Pais	3º Ano	Menos de 2 horas	2	18,2
		Entre 2 a 4 horas	7	63,6
		Entre 4 a 6 horas	1	9,1
		Mais de 6 horas	1	9,1
		Total	11	100,0
	4º Ano	Menos de 2 horas	1	7,7
		Entre 2 a 4 horas	9	69,2
		Entre 4 a 6 horas	3	23,1
Total		13	100,0	

Tal como foi referido anteriormente, os TPC, no contexto educativo em estudo, processavam-se em três fases. Na primeira fase, o professor prescrevia os TPC e os alunos procediam ao seu registo na agenda, fazendo depois a planificação do seu estudo e dos TPC no plano. Deste modo, considerou-se importante verificar se estas duas etapas, pertencentes à primeira fase do processo dos TPC se verificou. No que diz respeito, ao registo dos TPC na agenda individual escolar, mais de metade dos alunos referiu que efetuava esse registo, no entanto, 15 alunos (36,5%) referiram que não o faziam, havendo assim uma quantidade considerável de alunos a não efetuar o registo dos TPC na agenda (Tabela 9).

Tabela 9

Registo dos TPC na agenda individual escolar, por parte dos alunos

		Escreve os TPC na agenda para não se esquecer			Total
		Não	Às vezes	Sim	
Respondentes	Alunos	15	1	25	41
Total		15	1	25	41

No que diz respeito à planificação dos TPC e do estudo no PTPC, verificou-se que a maioria dos alunos realizava este procedimento (Tabela 10).

Tabela 10

Planificação dos TPC e do estudo no PTPC

		Planificação dos TPC e do estudo			Total
		Não	Às vezes	Sim	
Respondentes	Alunos	5	3	33	41
Total		5	3	33	41

Desta forma, depois de se verificar que, efetivamente os alunos procediam à planificação do seu tempo de estudo e dos TPC, considerou-se importante perceber o modo como se processava o estudo realizado em casa.

Assim, de modo a ser possível perceber, em média, a quantidade de tempo dedicado ao estudo verificou-se que a análise das diferenças das médias entre pais e alunos indicava que os grupos eram significativamente diferentes ($t(63) = -3,277, p = 0,002$), ou seja, os alunos consideraram que estudavam menos horas do que as referidas pelos seus próprios pais.

Para além deste aspeto, os alunos revelaram que as disciplinas que mais costumavam de estudar eram aquelas em que possuíam mais dificuldades. Os resultados dos pais a este respeito estão em concordância com os resultados dos alunos (Tabela 11).

Tabela 11

Correlação entre os respondentes e as disciplinas que os filhos mais costumam estudar

		Frequência	Porcentagem
Alunos	Aquelas que menos gosta	2	4,9
	Aquelas em que tem mais dificuldades	39	95,1
Pais	Aquelas que mais gosta	3	12,5
	Aquelas que menos gosta	3	12,5
	Aquelas em que tem mais dificuldades	13	54,2

No que diz respeito ao tipo de atividades realizadas para estudar, a maioria dos alunos revelou que costumava ler a matéria e realizar os TPC. Os resultados dos pais encontravam-se em concordância com os resultados dos alunos. Não obstante, verificou-se uma diferença entre as opiniões dos pais e dos filhos, no que diz respeito à realização de pesquisas no momento de estudo. Os pais consideraram que os filhos faziam mais pesquisas do que os alunos consideraram realizar.

Tabela 12

Correlação entre os respondentes e as atividades realizadas para estudar.

		Média
Alunos	Lê a matéria	,8049
	Faz apontamentos	,3902
	Faz os TPC para estudar	,7561
	Faz pesquisas	,0732
	Faz outras atividades para estudar	,4146
Pais	Lê a matéria	,9167
	Faz apontamentos	,2500
	Faz os TPC para estudar	,8333
	Faz pesquisas	,1667
	Faz outras atividades para estudar	,2083

Relativamente aos momentos em que os alunos mais costumavam estudar, na figura Y1 (anexo Y), verifica-se que tanto pais como filhos concordaram que, na maioria das vezes, os estudos se realizavam alguns dias antes dos testes e

igualmente quando os alunos apresentavam mais dificuldades. Ainda foi possível constatar que uma média de 1,54% dos filhos revelou que estudavam todos os dias a matéria dada em todas as disciplinas desse dia e apenas 0,75% dos pais o mencionou. Relativamente ao ter horas específicas do dia para estudar, 1,33% referiu este aspeto e apenas 0,63% dos filhos concordou.

Ainda se considerou pertinente verificar se os alunos sentiam a ausência de algum momento importante no seu quotidiano e verificar se os pais tinham as mesmas perceções que os filhos (Tabela 13). Deste modo, importa referir que cerca de metade dos alunos referiu não sentir privação de qualquer momento no seu quotidiano. Todavia, ainda existiram alguns alunos a considerarem a falta de momentos para estar com os amigos, conversar com os pais e ainda momentos para brincar. Os pais, relativamente à falta de tempo para conversar com os pais, não demonstraram ter essa perceção, no entanto, mais de metade dos pais mencionou que os filhos sentiam falta de momentos para brincar.

Tabela 13

Correlação entre os respondentes e a privação de momentos importantes no quotidiano dos alunos.

Indicadores	Parâmetros	Respondentes			
		Alunos		Pais	
		F	%	F	%
Falta de tempo para estar com amigos	Não	31	75,6	20	83,3
	Sim	10	24,4	4	16,7
Falta de tempo para conversar com os pais	Não	29	70,7	23	95,8
	Sim	12	29,3	1	4,2
Falta de tempo para brincar	Não	27	65,9	14	58,3
	Sim	14	34,1	10	41,7
Falta de tempo para fazer TPC	Não	35	85,4	24	100
	Sim	6	14,6	0	0
Falta de tempo para estudar	Não	37	90,2	22	91,7
	Sim	4	9,8	2	8,3
Falta de tempo para outras atividades	Não	35	85,4	21	87,5
	Sim	6	14,6	3	12,5
Tem tempo para tudo	Não	19	46,3	10	41,7
	Sim	22	53,7	14	58,3

Assim, de um modo geral, verificou-se que tanto alunos como pais consideravam que os trabalhos de casa eram uma estratégia importante no processo de ensino e aprendizagem, manifestando concordância com a sua realização.

Também foi possível concluir que a maioria dos alunos procedia ao registo dos TPC na agenda individual escolar, realizando ainda a planificação dos momentos de realização das tarefas de TPC e do seu tempo de estudo. Os alunos manifestaram ainda que estudavam maioritariamente as disciplinas em que sentiam mais dificuldades, sendo que a realização dos TPC e a leitura da matéria dada eram as estratégias mais utilizadas pelos alunos para esse estudo.

Por fim, foi possível constatar que a maioria dos alunos revelou ter tempo para todas as suas atividades, sentindo, por vezes, falta de momentos para brincar e para conversar com os pais.

A ideia que subsiste é que mesmo se os professores, como é indispensável, tiveram o hábito de ensinar os alunos, na aula, como se estuda uma lição, como se faz um exercício, como se prepara uma dissertação, como se fazem revisões para um teste ou para um exame, os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.

(Meirieu, 1998, p. 14)

Reconheceu-se, assim, a importância dos TPC, como uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, de acordo com Rosário et al. (2005), possivelmente, como a estratégia de ensino mais intemporal e comumente utilizada em todo mundo.

7. CONCLUSÕES FINAIS

A prática pedagógica revelou-se muito enriquecedora a vários níveis; permitiu aprender, ensinar, divertir, entusiasmar, preocupar, ... No decorrer da mesma surgiram imensos desafios e algumas dificuldades, mas a vida é feita de obstáculos e dificuldades, que nos fazem crescer, construir o nosso conhecimento e a nossa personalidade. “Pedras no caminho?/ Guardo todas/ Um dia vou construir/ Um castelo...” (Fernando Pessoa).

Numa escola cada vez mais multicultural, mais complexa, mais exigente a nível pedagógico, científico e social, o professor assume um papel fundamental, devendo ser capaz de desenvolver competências diversas nos alunos, estimulando-lhes a criatividade a curiosidade e envolvendo-os em todo o processo de ensino-aprendizagem. A este propósito, Reis et al. (2009) é de opinião que “o professor deverá ser capaz de tomar decisões adequadas de operacionalização, adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula” (p.6). Deste modo, o professor não se deve basear no modelo tradicional de ensino, que não tem em consideração as crianças como seres únicos, com capacidades, conhecimentos e interesses distintos. Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de envolver os alunos em todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida as características e as experiências de vida de cada criança.

Contudo, como em qualquer profissão, o professor deve respeitar a sua Deontologia profissional, que não é mais do que a ética da sua profissão. Neste sentido, a Deontologia contempla os valores fundamentais, na formulação de princípios que orientam a sua conduta e na forma de agir para com aqueles com quem se relaciona no exercício das suas funções. Tal como noutras profissões, também a Deontologia do professor não pretende circunscrever todas as situações possíveis, pois tem que haver sempre um cunho pessoal, mas é importante, pois “uma Deontologia é aprender a refletir, decidir, agir e reagir profissionalmente, ou seja, responsabilmente, à luz dos valores fundamentais da profissão.” (Monteiro, 2012, p. 9). Cada interveniente no processo educativo deve assumir uma postura ética de acordo com as suas funções. Os docentes e os funcionários serão os principais agentes de ética nas escolas e, por isso, devem assumir o seu papel, as suas responsabilidades de acordo com a sua ética profissional, que percorre todos os

domínios do seu desempenho. Essas responsabilidades devem ser de caráter coletivo, não se ensina só dentro da sala de aula, mas sem que tal ponha em causa as capacidades éticas dos atores. Por isso, Freire (2002) defende que o educador deve fazer uma “reflexão crítica permanente” sobre a sua prática através da qual vai fazendo a avaliação do seu “próprio fazer com os educandos”. (p. 26)

Deste modo, ao longo de toda a intervenção, houve a preocupação de se adaptar a prática à diversidade, conhecimentos, interesses e necessidades dos alunos. Nesse sentido, adotaram-se diferentes metodologias, vários recursos, diversificadas estratégias e diferentes formas de avaliar o trabalho, com a finalidade de se incentivar, motivar, ajudar e acompanhar todas as crianças. Para além disso, foram definidos objetivos e planeadas atividades de aprendizagem diversificadas e estimulantes, tendo em conta a participação ativa dos alunos, pois quando os alunos participam ativamente nas atividades, desde o planeamento até à avaliação, sentem-se parte integrante do processo de ensino e as aprendizagens tornam-se mais significativas.

Com efeito, a escola, enquanto formadora de futuros adultos sociais, tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Niza (1998), acredita que contextos de aprendizagem em que a interação comunicativa se exerça, fazem avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos. Neste sentido, a comunicação desempenha assim um papel central na formação de uma criança, pois é a partir dela que se desenvolvem várias competências, sendo um “poderoso meio de modelação e controlo de aspectos referentes ao desenvolvimento social da criança” (Sim-Sim , 2005, p. 66). Deste modo, tentou-se dar especial importância a esta capacidade, que deve ser desenvolvida nas crianças devido à sua implicação, no desenvolvimento das mesmas no futuro, uma vez que constitui a base de todas as relações interpessoais.

Do mesmo modo, considerou-se que ao longo da intervenção, foram desenvolvidas atividades diversificadas, ativas e significativas, e introduzidos os necessários ajustes como forma de encontrar soluções, com vista à concretização dos objetivos definidos para cada sessão e em consonância com os objetivos gerais de intervenção.

Também se torna importante salientar o apoio dado pela orientadora cooperante, que se mostrou sempre disponível e recetiva a novas propostas, ajudando sempre que necessário.

Assim, em jeito de conclusão, considera-se que, todo o trabalho realizado, apesar de ter sido bastante exaustivo e bastante trabalhoso, foi bastante gratificante, e proporcionou uma efetiva aprendizagem de competências profissionais em contextos reais de ensino.

8. REFERÊNCIAS

Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Mc Graw-Hill.

Batista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cardona, F. (2010). *Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade*.

Consultado a 16 de junho de 2014, em:

<http://pessoal.utfpr.edu.br/sant/arquivos/Transdisciplinaridade.pdf>

Carvalho, M. E. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de educação*. (25), 94-104.

Carvalho, M. E. (2006). O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*. (8), 85-102.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Livros Horizonte.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, LDA.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hong, E. & Milgram, R. (2000). *Homework: Motivations and Learning Preference*. USA.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6 anos*.
Lisboa: Ministério de educação – Direcção Geral de inovação e
desenvolvimento Curricular.

Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Monteiro, A. (2012). *Auto-regulação da profissão docente?*.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho e da aprendizagem no 1º CEB –
Movimento da Escola Moderna. *Inovação*. (11). p.77-98.

Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A Relação Família-Escola: intersecção e
desafios. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27(1), 99-108.

Oliveira, P. (s.d.). Metodologias de investigação em educação. *Tilogias*, pp. 32-33.

O Parque. (s.d. A). Ser-aluno.

Consultado a 27 de março de 2014, em

<http://www.oparque.com/pt/ser-aluno/ensino-bilingue>

O Parque. (s.d. B). Curriculum.

Consultado a 27 de março de 2014, em

<http://www.oparque.com/pt/curriculum/1-ciclo>

Papalia, D.E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2011). *O Mundo da criança*. Lisboa:
McGraw-Hill.

- Pelizzari, A., Kriegl, M. d., Finck, N. T., & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Rev. PEC, Curitiba, 2(1)* 37-42,
- Perrenoud, P. (1997). *Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências*. L'Éducateur Magazine.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino básico – a visão das crianças e dos pais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P.A. (2001). *Programa de matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resende, T. (2008). Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia, 18(40)*, 385-398.
- Ribeiro, I. Costa, M. & Cruz, J. (s.d.). *Atitudes faces aos TPC – diferenças em função do ano e do contexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. (2000). *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim de Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico: Sua Relevância para o Processo de Educação Científica nos Níveis de Escolaridade Seguintes*. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L. Simões, F.,... Gonzalez-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo, 10(3)*, 343-351.
- Santana, I. (1999). *Escola Moderna*.

- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda - Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. (3.ªED.). Lisboa: LIDEL.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos – Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Cooper, H. (2001) *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. CA: Sage Publications.
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: best practices that support diverse needs*. USA: ASCD publications.
- Villas-Boas, M. A. (2000). *Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Documentos oficiais

Plano Curricular de Turma (2013/ 2014)

Projeto Educativo (2011/2012)

Legislação

Despacho Normativo n.º 30/ 2011, de 19 de julho

Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Lei 56/2012 de 8 de novembro.

ANEXOS

Anexo A. Caracterização da amostra do estudo de investigação

Tabela A1

Idades dos filhos por género

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Idade	8,00	10	8	18
	9,00	4	8	12
	10,00	4	7	11
Total		18	23	41

Tabela A2

Idades dos pais por género

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Idade	34,00	1	0	1
	37,00	1	0	1
	38,00	3	1	4
	39,00	3	0	3
	40,00	4	2	6
	41,00	1	0	1
	42,00	3	3	6
	43,00	1	0	1
	45,00	1	0	1
Total		18	6	24

Tabela A3

Habilitações literárias dos pais

Respondentes		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem Cumulativa
Pais	Licenciatura	18	75,0	75,0	75,0
	Mestrado	3	12,5	12,5	87,5
	Doutoramento	1	4,2	4,2	91,7
	Outros	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Anexo B. Resultados da avaliação diagnóstica

Tabela B1

Grelha de registo dos resultados da avaliação diagnóstica relativos às Competências Sociais

Tópicos	Indicadores		Alunos																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Autonomia	Realiza os trabalhos	Sozinho	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Com ajuda	Do professor	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Dos colegas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Responsabilidade	É assíduo		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	É pontual		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Realiza as atividades		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Cumpre as suas tarefas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Respeita o trabalho dos colegas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Arruma o material que utiliza		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Cooperação	Ajuda os colegas		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Pede ajuda	À professora	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Aos colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Partilha o material		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comportamento	Permanece sentado no seu lugar		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Está sentado corretamente		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

	Conversa com os colegas		Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde		
	Manipula objetos não necessários à atividade		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Agride/ agarra os colegas		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Produce ruídos desnecessários		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Danifica trabalhos		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Participação	Participa	Por iniciativa própria		Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		Quando lhe é solicitado		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Respeita as regras de comunicação	Pede autorização para intervir		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		Interrompe	Os colegas		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
			A professora		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	É oportuno nas intervenções		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Relacionamento	Aceita críticas	Dos colegas		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		Do professor		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Resolve conflitos	recorre	Ao professor		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
			Aos colegas		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Integra-se com a turma		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	

LEGENDA

Sempre	Às vezes	Muito raramente	Nunca	Não observado
--------	----------	-----------------	-------	---------------

Tabela B2

Grelha de registo dos resultados da avaliação diagnóstica relativos ao Português

	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
		Indicadores																				
Compreensão e expressão oral	1. Utiliza vocabulário variado	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
	2. Explica pensamentos com sentido e de forma organizada	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	Yellow	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Yellow	Green	Blue	Blue
	3. Justifica as suas escolhas e opiniões	Green	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Blue
	4. Reconta histórias ouvidas	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
	5. Ouve histórias com atenção e concentração	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	6. Identifica a informação principal de um texto	Green	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue
	7. Responde oralmente a perguntas que lhe são colocadas	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	8. Espera pela sua vez de falar	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
	9. Apresenta produções aos colegas	Green	Yellow	Green	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Green	Green	Blue	Yellow
	10. Faz comentários sobre as apresentações dos colegas	Green	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Yellow	Yellow	Blue	Green	Green	Blue	Yellow	Green	Green

4. Conhece os tempos verbais																				
5. Utiliza os tempos verbais corretamente nas frases																				
6. Sabe procurar palavras no dicionário																				
7. Conhece e utiliza os acentos gráficos																				
8. Conjuga verbos regulares e irregulares																				
9. Identifica pronomes pessoais																				
10. Conhece e identifica determinantes possessivos																				
11. Conhece e identifica determinantes demonstrativos																				
12. Identifica quantificadores numerais																				
13. Identifica o advérbio de negação e afirmação																				
14. Distingue palavras variáveis de invariáveis																				
15. Identifica GN e GV da frase																				
16. É capaz de expandir o GN e GV																				
17. Identifica o sujeito e predicado na frase																				
18. Forma palavras partindo de prefixos e sufixos																				
19. Sabe o que são palavras homófonas e homógrafas e homónimas																				

	20. Identifica discurso direto e indireto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	21. Compreende e identifica os graus dos adjetivos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	22. Distingue palavras simples de palavras complexas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA:

Sempre	Às vezes	Muito raramente	Nunca	Não observado
--------	----------	-----------------	-------	---------------

Tabela B4

Resultados da avaliação na área disciplinar de Estudo do Meio

Nome dos Alunos	Fichas de avaliação	%	Trabalho sala de aula					%	Comportamento		Tpc	%	TOTAL	Classificações
	Média de provas intercalares e finais período		Participação/ intervenção positiva	Comunicação/ apresentações	Organização do caderno e trabalhos de sala	Concretização das tarefas propostas	Autonomia no trabalho		Cumprimento das regras	Cooperação/ Parcerias	Responsabilidade no TPC			
											30%			
Afonso Reis	90%	27%	70%	60%	85%	80%	80%	34%	70%	95%	100%	22%	84%	Bom
André Ferreira	99%	30%	97%	80%	90%	95%	90%	42%	95%	90%	100%	24%	95%	Excelente
Clara Freitas	98%	29%	85%	90%	90%	85%	85%	39%	80%	100%	80%	22%	90%	Muito Bom
Diogo Correia	89%	27%	80%	60%	70%	60%	55%	29%	68%	75%	90%	20%	76%	Bom
Emília Vieira	91%	27%	70%	90%	100%	75%	95%	36%	98%	100%	70%	22%	85%	Bom +
Francisco Dias	94%	28%	50%	70%	90%	88%	95%	35%	70%	95%	100%	22%	86%	Bom +
Francisco Degiorgi	89%	27%	80%	95%	80%	80%	90%	37%	70%	80%	60%	17%	81%	Bom
Isabel Pereira	75%	23%	70%	90%	95%	85%	70%	37%	70%	90%	60%	18%	77%	Bom
José Faro	76%	23%	78%	60%	60%	85%	75%	35%	70%	90%	60%	18%	75%	Bom
Lúisa Caldeira	93%	28%	98%	98%	100%	95%	100%	44%	98%	90%	75%	22%	93%	Muito Bom
Madalena Coutinho	84%	25%	70%	80%	60%	60%	55%	29%	85%	75%	70%	19%	73%	Bom
Madalena Mota	89%	27%	98%	98%	100%	95%	100%	44%	90%	90%	100%	24%	94%	Muito Bom
Manuel Câmara	80%	24%	20%	40%	50%	55%	50%	20%	75%	50%	50%	14%	58%	Satisfaz
Margarida dos Santos	85%	26%	80%	80%	75%	90%	80%	38%	85%	90%	60%	19%	82%	Bom
Maria Lebre	96%	29%	80%	60%	100%	95%	95%	40%	98%	90%	100%	24%	93%	Muito Bom
Maria dos Santos	96%	29%	90%	90%	80%	90%	95%	40%	75%	90%	90%	21%	90%	Muito Bom
Mariana Cunha	83%	25%	85%	90%	70%	70%	80%	35%	70%	85%	50%	17%	76%	Bom
Marta Leite	99%	30%	100%	95%	85%	95%	95%	43%	100%	100%	90%	24%	96%	Excelente
Tiago Sarabando	75%	23%	60%	50%	30%	60%	55%	25%	75%	55%	50%	15%	62%	Satisfaz
Vicente Soares	90%	27%	100%	65%	75%	90%	95%	40%	100%	100%	100%	25%	92%	Muito Bom
MÉDIA DA DISCIPLINA DE EM												83%	Bom	

Anexo C. Análise dos resultados da avaliação diagnóstica

Competências Sociais

No que diz respeito ao domínio da autonomia, este divide-se em três indicadores.

Como se pode observar na figura C1, os alunos mostraram-se bastante autónomos no que diz respeito à realização de trabalhos, uma vez que 81% realizava sempre os trabalhos sozinho e os restantes 19% realizava às vezes.

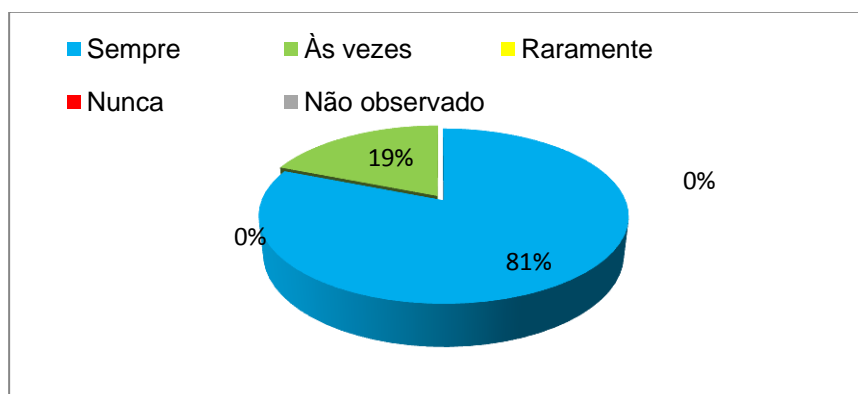


Figura C1 – Avaliação diagnóstica no domínio autonomia. Dados recolhidos através dos resultados das grelhas para a avaliação diagnóstica.

Nas figuras C2 e C3, pôde-se verificar que os alunos eram bastante autónomos, não recorrendo muito à ajuda da professora e dos colegas para a realização de trabalhos. Esta ajuda era realizada no TEA, em que existiam momentos em que os alunos trabalhavam com a professora ou em parceria com os colegas. Assim, 35% dos alunos realizava os trabalhos com a ajuda da professora e os restantes 65%, realizava raramente trabalhos com a ajuda da professora. Por fim todos os alunos realizavam raramente os seus trabalhos com a ajuda dos colegas.

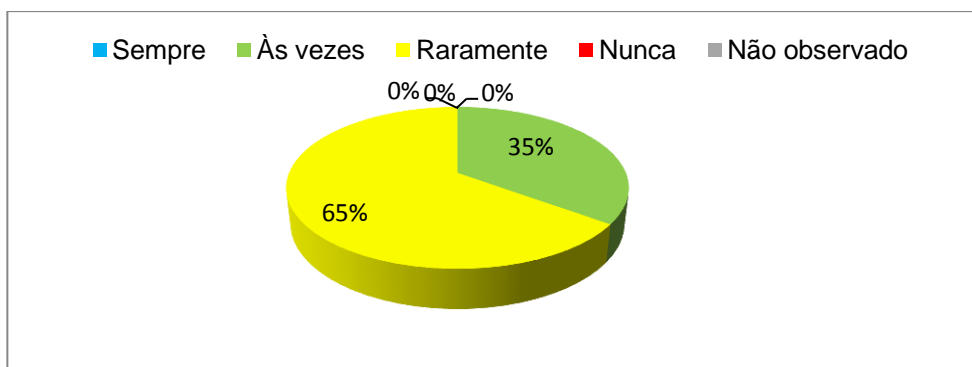


Figura C2. Realiza os trabalhos com a ajuda do professor. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais



Figura C3. Realiza os trabalhos com a ajuda dos colegas. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais

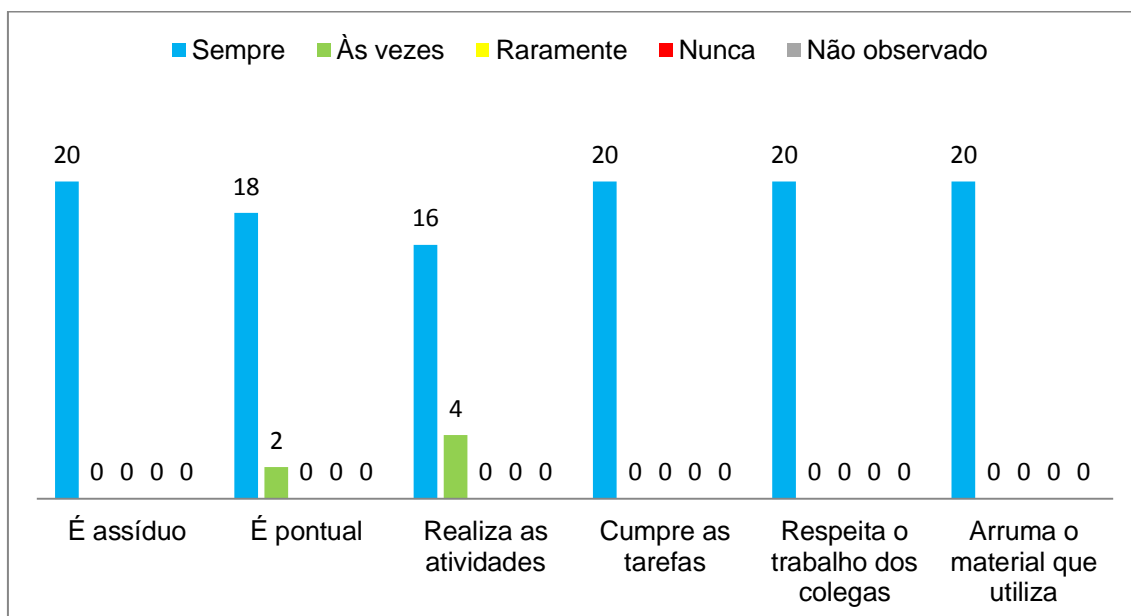


Figura C4. Responsabilidade dos alunos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais

No que diz respeito à responsabilidade, através da figura C4 foi observável que esta era uma potencialidade dos alunos, visto que todos os alunos assumiam as responsabilidades, sendo que apenas dois alunos não eram sempre pontuais, mas com justificação, e apenas quatro alunos não realizavam sempre as suas atividades, no entanto realizavam muitas vezes.

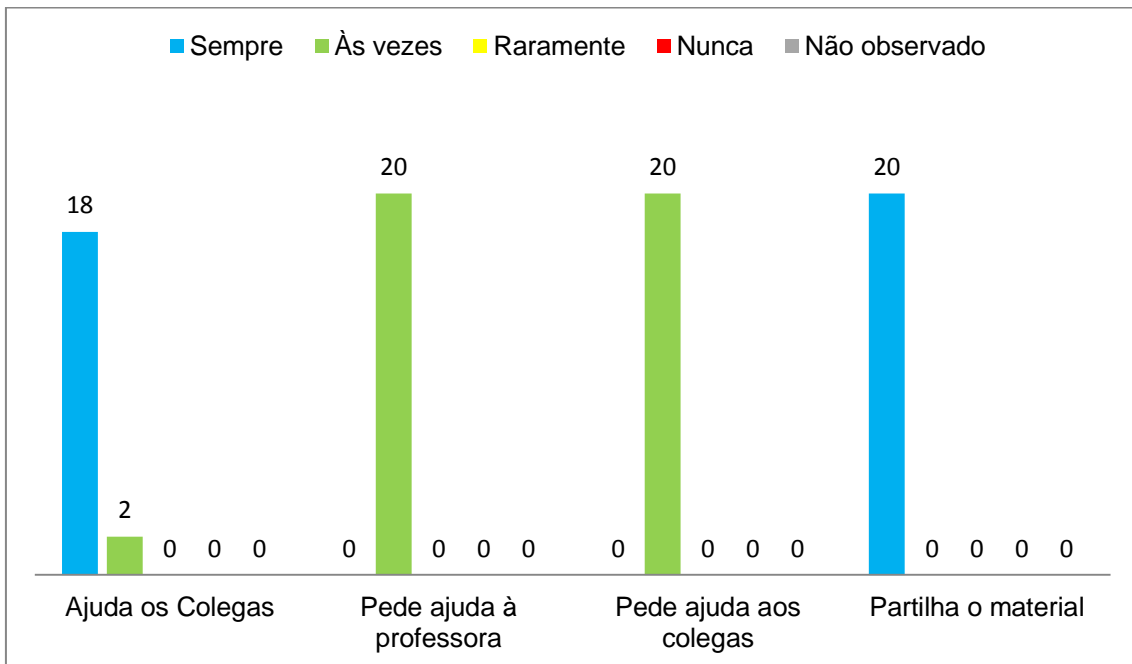


Figura C5. Cooperação dos alunos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais

Os alunos mostraram-se bastante cooperativos, visto que sempre que possível ajudavam os colegas nas suas dificuldades, partilhavam o material e quando tinham duvidas recorriam à ajuda da professora e dos colegas.

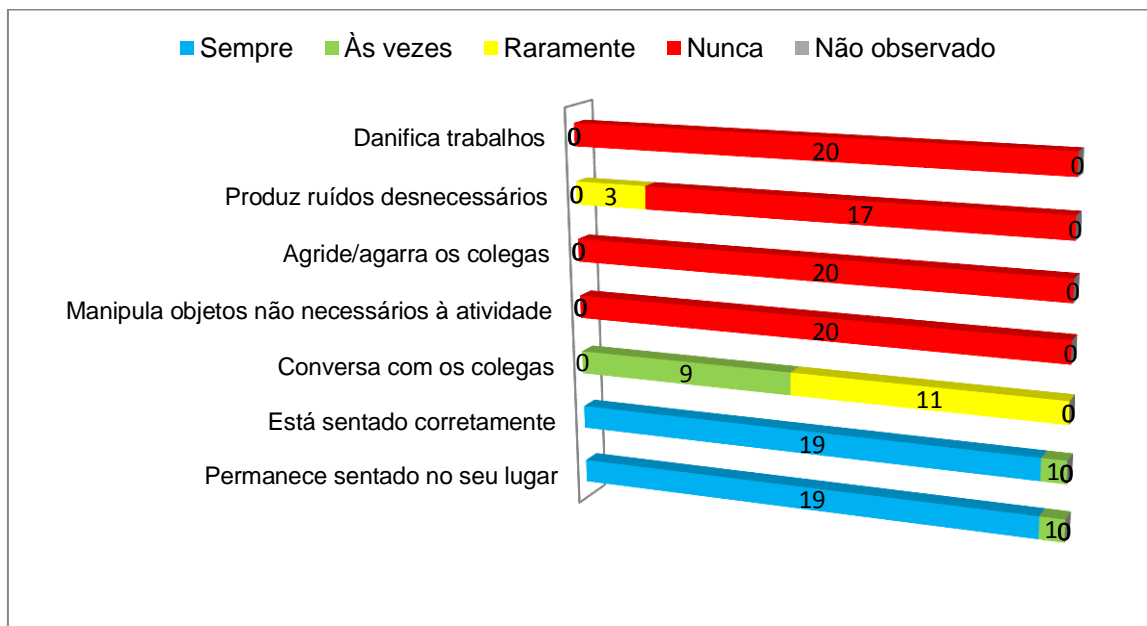


Figura C6. Comportamento dos alunos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais

Na figura C6, foi possível observar o comportamento dos alunos. Nenhum aluno danificava os trabalhos, apenas três alunos produziam ruídos que por vezes não eram necessários às atividades: Os alunos não mostravam comportamentos agressivos, sendo que nenhum aluno agridia/agarrava os colegas. Os alunos não tinham o hábito de manipular objetos desnecessários à atividade.

No que diz respeito à conversa com os colegas, nove alunos conversavam à vezes com os colegas, sendo que a maioria, ou seja onze alunos conversava raramente com os colegas.

Por fim, de forma a avaliar o domínio de comportamento, têm-se como últimos indicadores de avaliação a forma como o aluno está sentado na cadeira, deste modo apenas um aluno não se sentava sempre corretamente nem permanecia sempre no seu lugar.

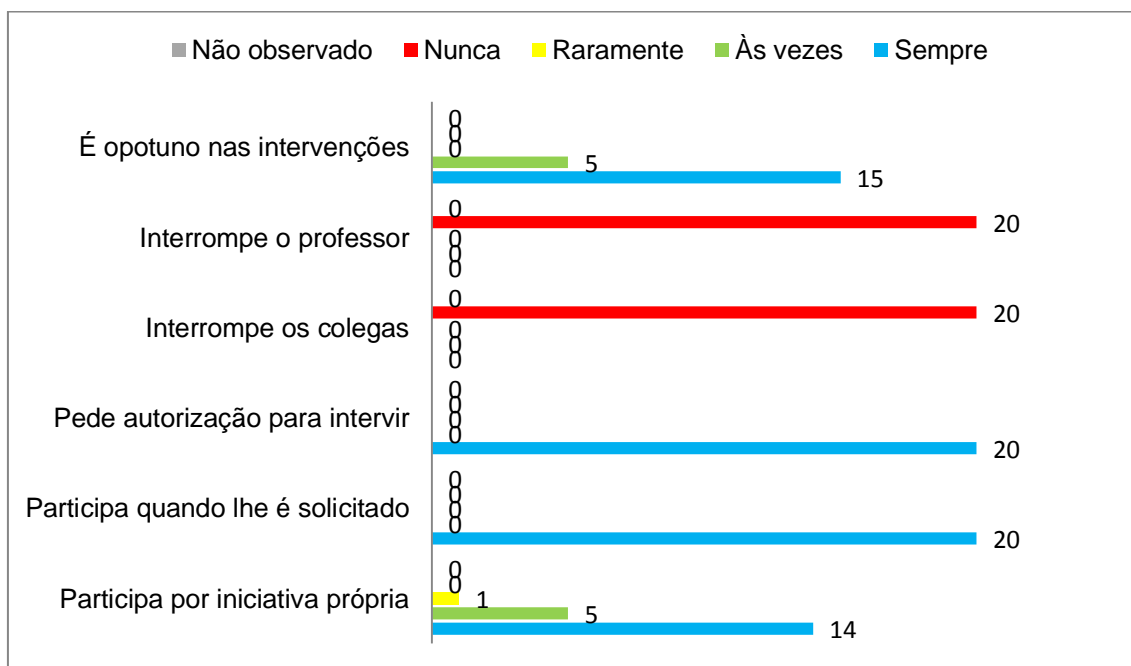


Figura C7. Participação dos alunos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais

A participação era uma potencialidade da turma (figura C7), uma vez que apenas um aluno participava raramente por iniciativa própria, e quando participavam, pediam sempre autorização para intervir. Sempre que solicitado todos os alunos da turma participavam. Os alunos respeitavam as regras de comunicação não interrompendo a professora, nem os colegas nas suas intervenções. No que se refere à qualidade das intervenções, quinze alunos tinham sempre intervenções oportunas e cinco alunos tinham às vezes, sendo que na generalidade todos os alunos sabiam qual o melhor momento para intervir.

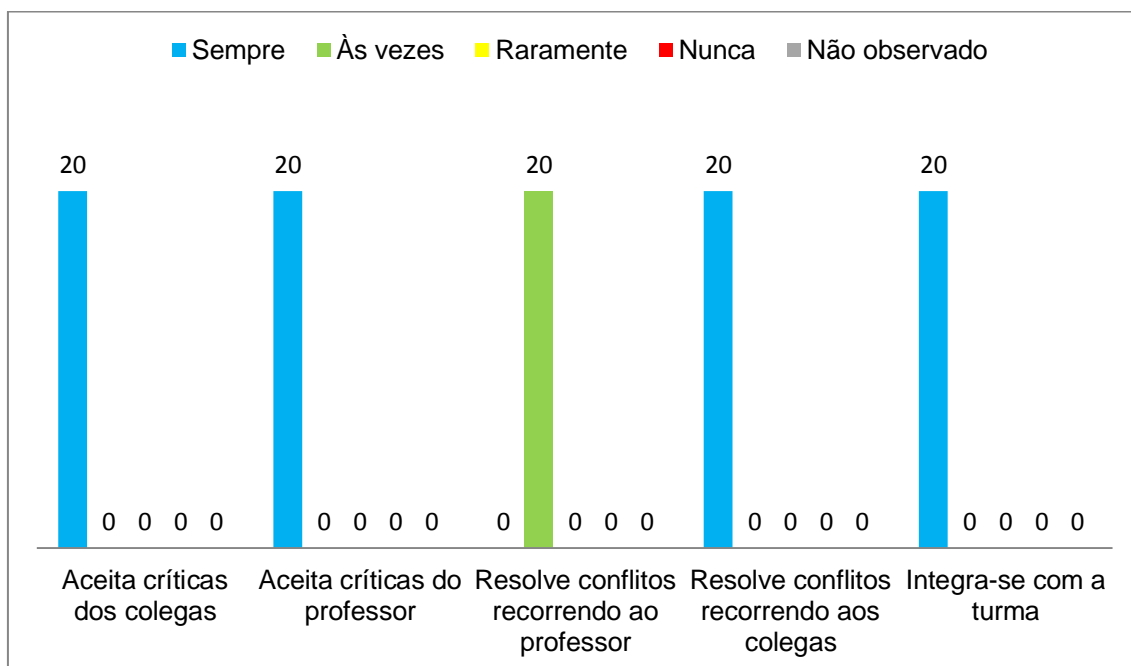


Figura C8. Relacionamento dos alunos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Competências Sociais

Os alunos tinham um bom relacionamento entre si. Como se pôde observar através da figura C8, todos os alunos aceitavam críticas dos colegas e da professora. Este facto devia-se à existência de uma rotina denominada apresentação de produções, em que os alunos faziam apresentações e no fim das mesmas eram realizadas apreciações pelos colegas e pela professora. No que diz respeito à resolução de conflitos, os alunos conseguiam resolve-los de uma forma organizada, a maioria das vezes eram resolvidos na assembleia de turma, em que os alunos resolviam os conflitos entre si, e por vezes recorriam à professora.

Português
Compreensão oral

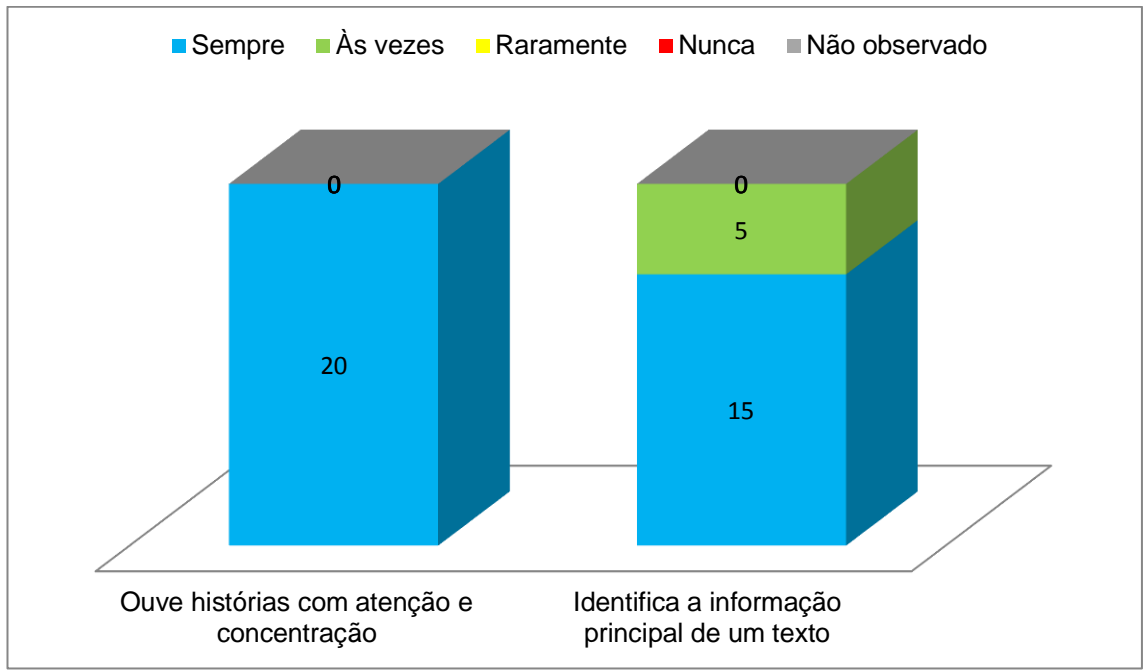


Figura C9. Compreensão oral. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

No que diz respeito ao domínio da Compreensão oral, sublinharam-se dois indicadores. Como se pôde observar todos os alunos ouviam histórias com atenção e concentração, considerando-se assim uma potencialidade dos mesmos.

Em relação à identificação da informação principal de um texto, quinze alunos eram capazes de o fazer sempre, e cinco alunos às vezes.

Expressão oral

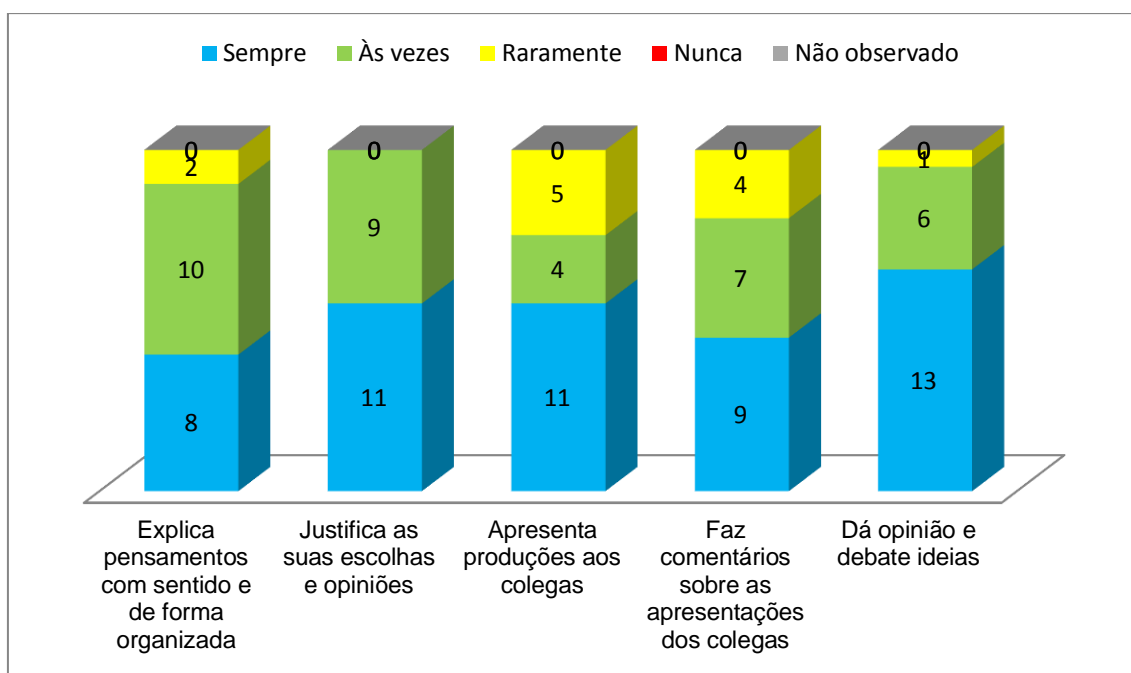


Figura C10. Expressão oral. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

No domínio da Expressão oral, figura C10, destacaram-se cinco indicadores de avaliação. Verificou-se que oito alunos explicavam os seus pensamentos com sentido e de forma organizada, dez alunos faziam-no às vezes e os restantes dois alunos raramente. No segundo indicador, observou-se que onze alunos justificavam sempre as suas escolhas e opiniões e os restantes nove alunos às vezes.

No que diz respeito à apresentação de produções aos colegas, onze alunos faziam-no com total regularidade, quatro alunos às vezes e cinco alunos raramente faziam apresentações. No seguimento do indicador anteriormente referido, nove alunos comentavam sempre as apresentações dos colegas, sete alunos comentavam às vezes e quatro dos alunos raramente.

Por fim, o último indicador do domínio avaliado, dizia respeito ao debate de ideias e opiniões, treze alunos faziam-no sempre, seis alunos às vezes e apenas um aluno raramente.

Leitura e Compreensão

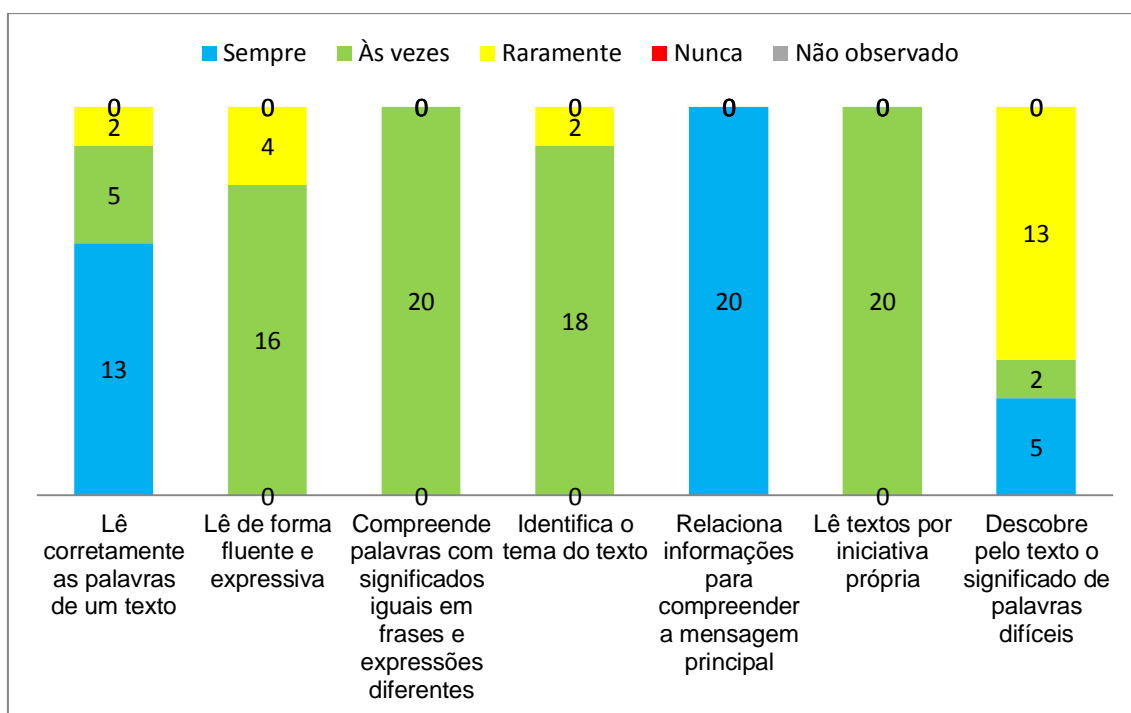


Figura 11. Leitura e Compreensão. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

A figura C11 dizia respeito ao domínio da Leitura e Compreensão. Como se pôde observar no primeiro indicador, treze alunos liam corretamente as palavras de um texto, cinco alunos às vezes e dois alunos raramente.

Em relação à leitura de forma fluente e expressiva, dezasseis alunos faziam-no às vezes e quatro alunos raramente. Todos os alunos compreendiam palavras com significados iguais em frases e expressões diferentes. Nos quatro indicadores, dezoito alunos identificava o tema do texto e apenas dois alunos raramente.

Todos os alunos relacionavam sempre as informações para compreender a mensagem principal de um texto e às vezes liam textos por iniciativa própria.

Por último, cinco alunos descobriram pelos textos o significado de palavras difíceis, dois às vezes e treze raramente.

Escrita

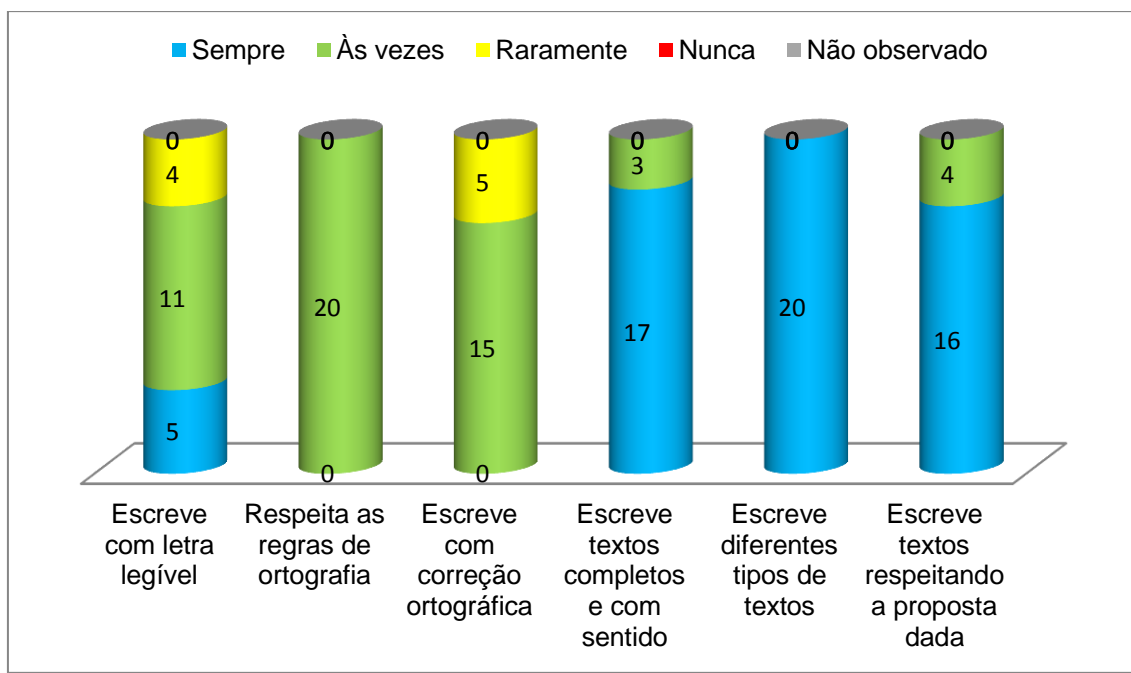


Figura C12. Escrita. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

Como se pode observar através da figura C12, os alunos não sentiam dificuldades em escrever textos de vários tipos, respeitando as indicações que lhes eram dadas. O ponto em que os alunos sentiam mais dificuldades era na ortografia.

Conhecimento Explícito da Língua



Figura C13. Indica nomes próprios. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

Na figura C13 observou-se que todos os alunos indicavam nomes próprios.

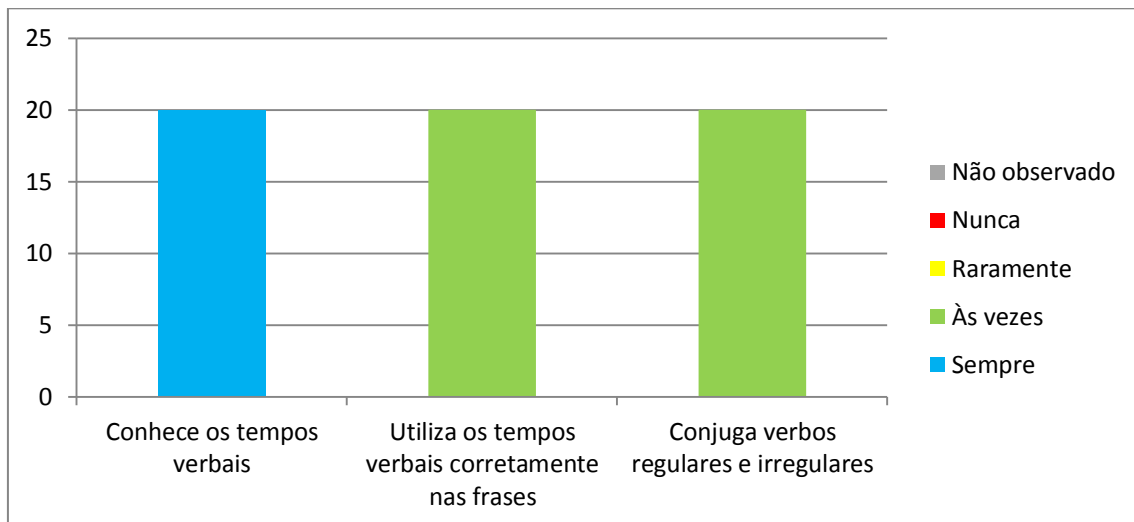


Figura C14. Verbos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

Como se pôde observar na figura C14 todos os alunos conheciam os tempos verbais, no entanto só às vezes é que os conjugavam de forma correta e os utilizavam corretamente na frase.

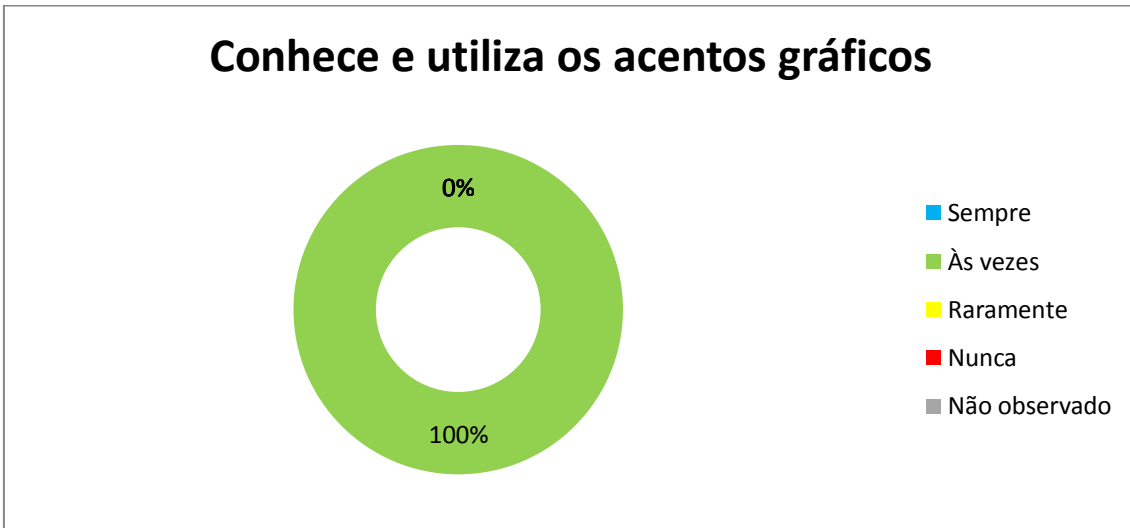


Figura C15 Acentuação. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

Na figura C15, pôde-se observar que os alunos não utilizavam sempre os acentos gráficos corretamente.

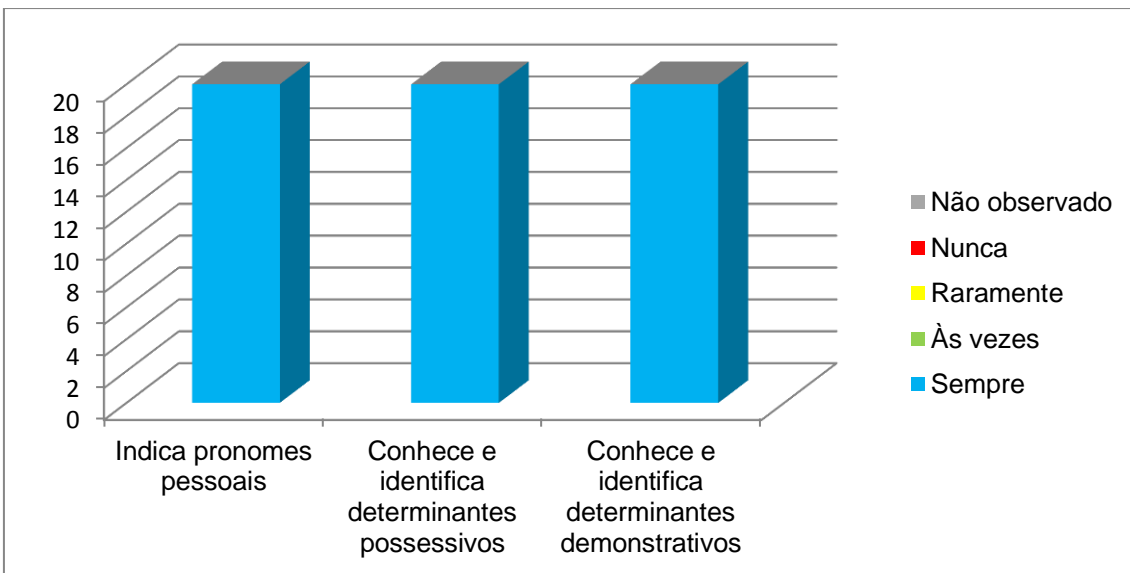


Figura C16. Pronomes e determinantes. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

Como se pode observar na figura C16, todos os alunos conseguiam identificar pronomes e determinantes e distinguir os determinantes possessivos dos demonstrativos.

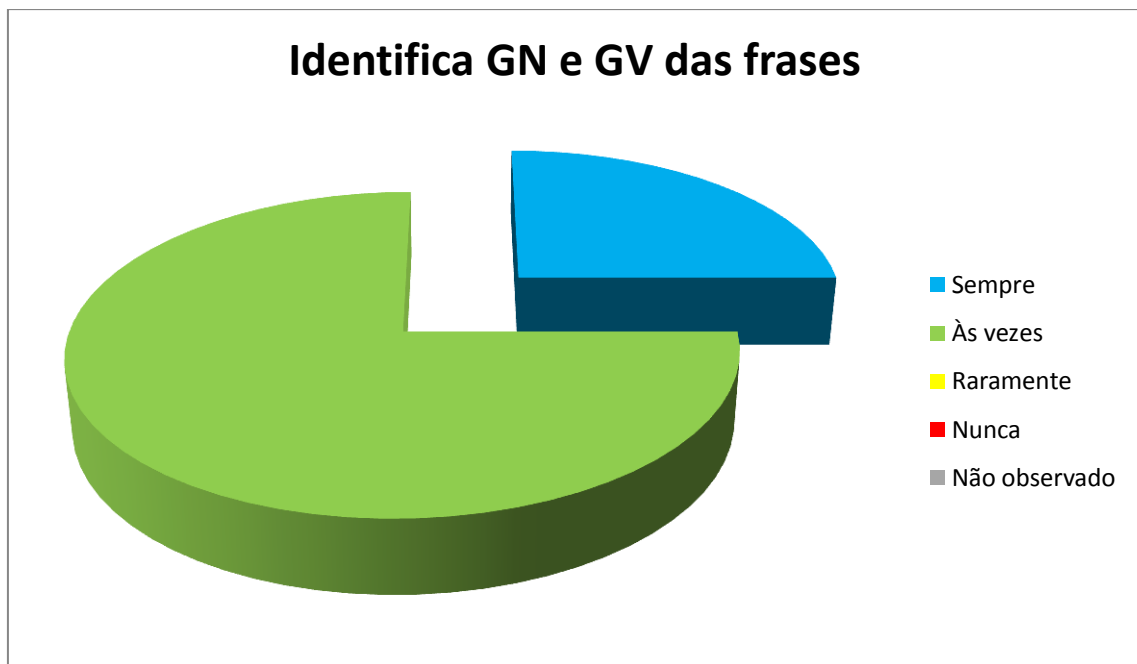


Figura C17. Grupo Nominal e Verbal. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

De acordo com a figura C17, cinco alunos identificavam sempre o GN e GV das frases, e quinze alunos não o fazia sempre de forma correta.

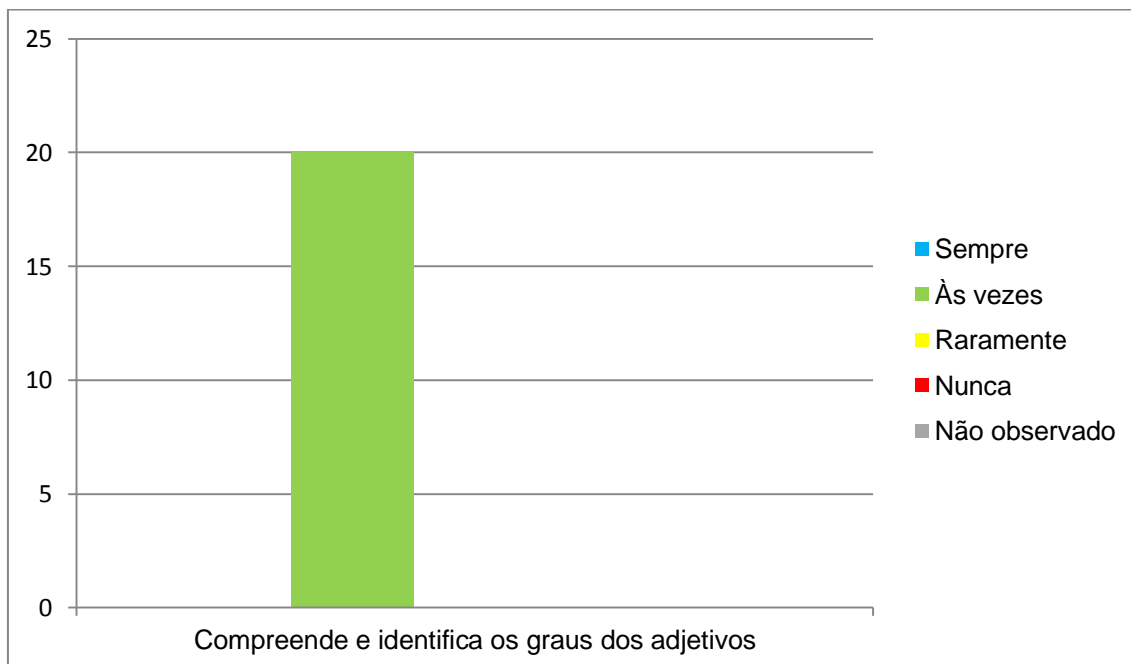


Figura C18. Graus dos adjetivos. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa

No que diz respeito à compreensão e identificação dos graus dos adjetivos (figura C18), os alunos sentiam ainda algumas dificuldades, visto que este conteúdo tinha sido trabalhado recentemente e os alunos ainda estavam em processo de aquisição do mesmo.

Matemática
Números e Operações

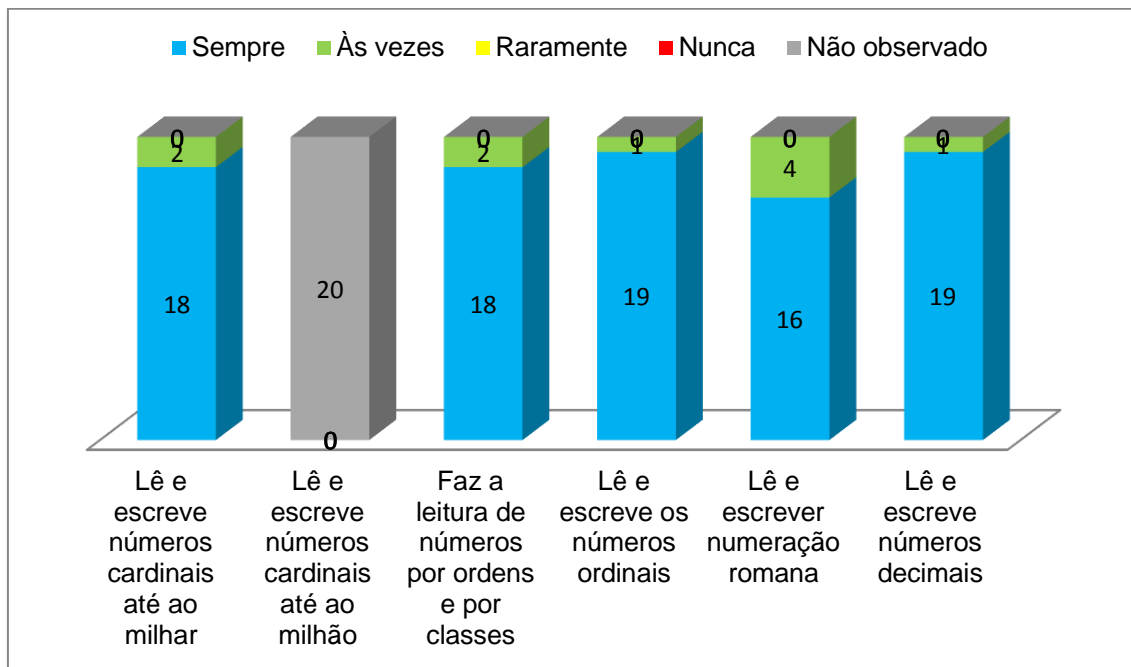


Figura C19. Leitura e escrita de números. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

Na figura C19 e, no que diz respeito à leitura e escrita de números cardinais até ao milhar, verificou-se que todos os eram capazes de o fazer, sendo que apenas dois dos alunos não conseguiam faze-lo sempre. Não foi observada a leitura e a escrita de números cardinais até ao milhão.

Relativamente à leitura de números por ordens e por classes, apenas dois alunos não o conseguiam fazer sempre, no entanto a maioria da turma não sentia dificuldades.

Em relação à leitura e escrita dos números ordinais toda a turma conseguia faze-lo, sendo que apenas um aluno não o conseguia fazer sempre.

No que se refere à numeração romana, quatro dos alunos lia e escrevia numeração romana às vezes, e dezasseis dos alunos sempre. Por último, no que diz respeito à leitura e à escrita de números decimais, os alunos não sentiam dificuldade em faze-lo.

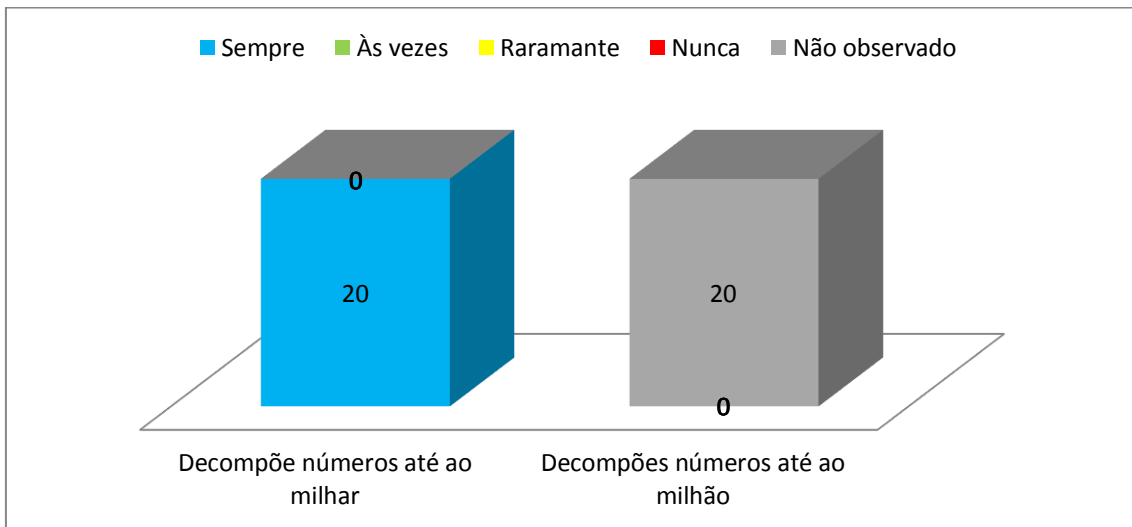


Figura C20. Decomposição de números. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

Na figura C20, pôde-se observar que todos os alunos conseguiam decompor os números até ao milhar, sendo que a decomposição de números até ao milhão não foi observada.

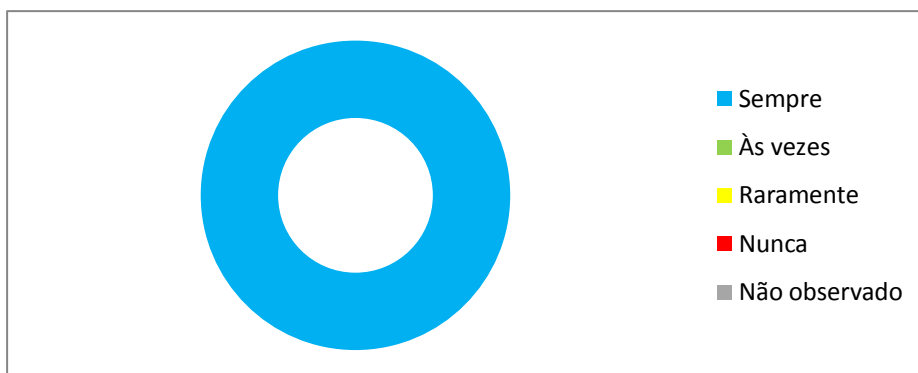


Figura C21. Utiliza os sinais de < = >. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

Na figura C21, pôde-se verificar que todos os alunos utilizavam os sinais de < = >.

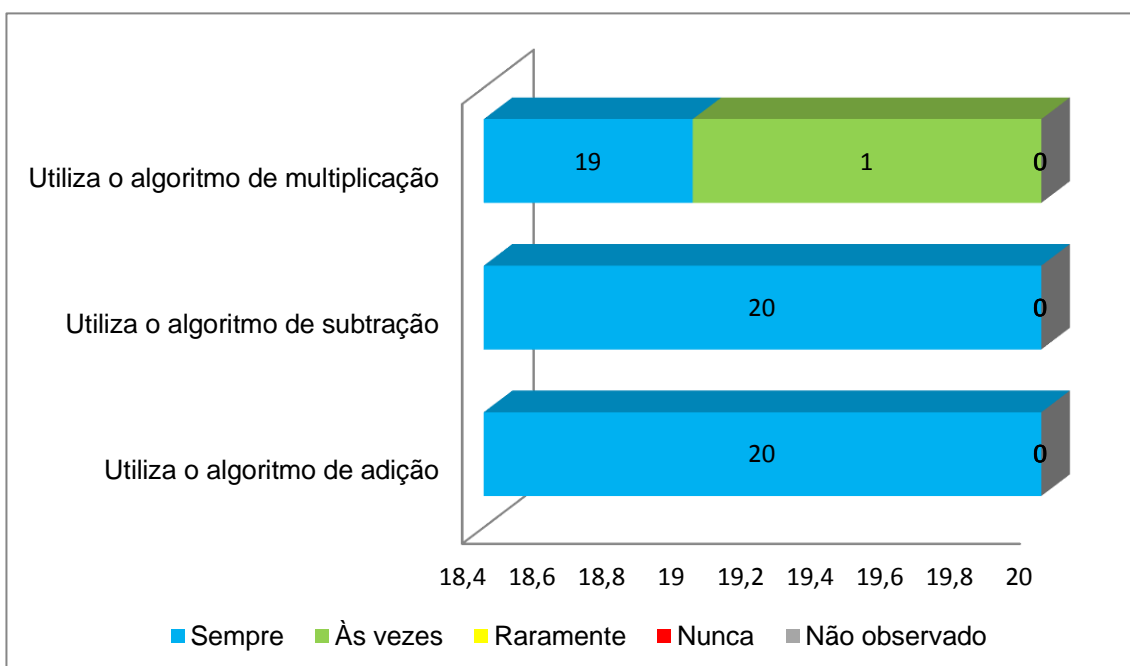


Figura C22. Utilização do Algoritmo. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

Através da figura C22, verificou-se que todos os alunos sabiam utilizar o algoritmo da adição, subtração e multiplicação assim que necessário.

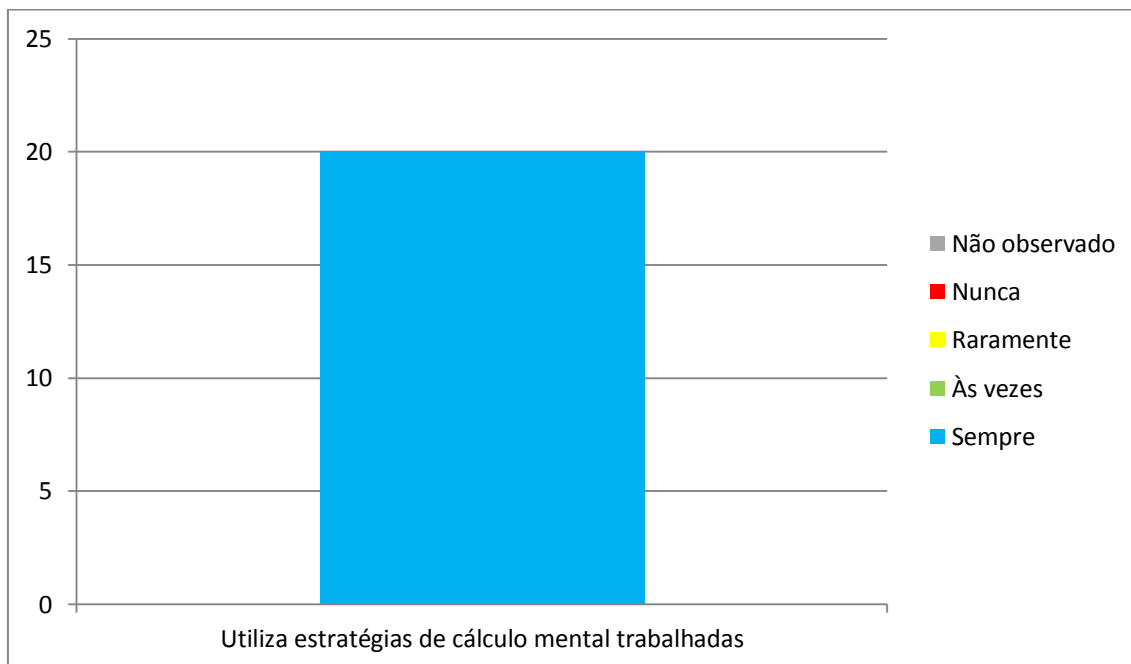


Figura C23. Utiliza estratégias de cálculo mental. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

De acordo com a figura C23, todos os alunos utilizavam estratégias de cálculo mental sempre que necessário. Esta potencialidade é consequência da rotina de cálculo mental implementada.

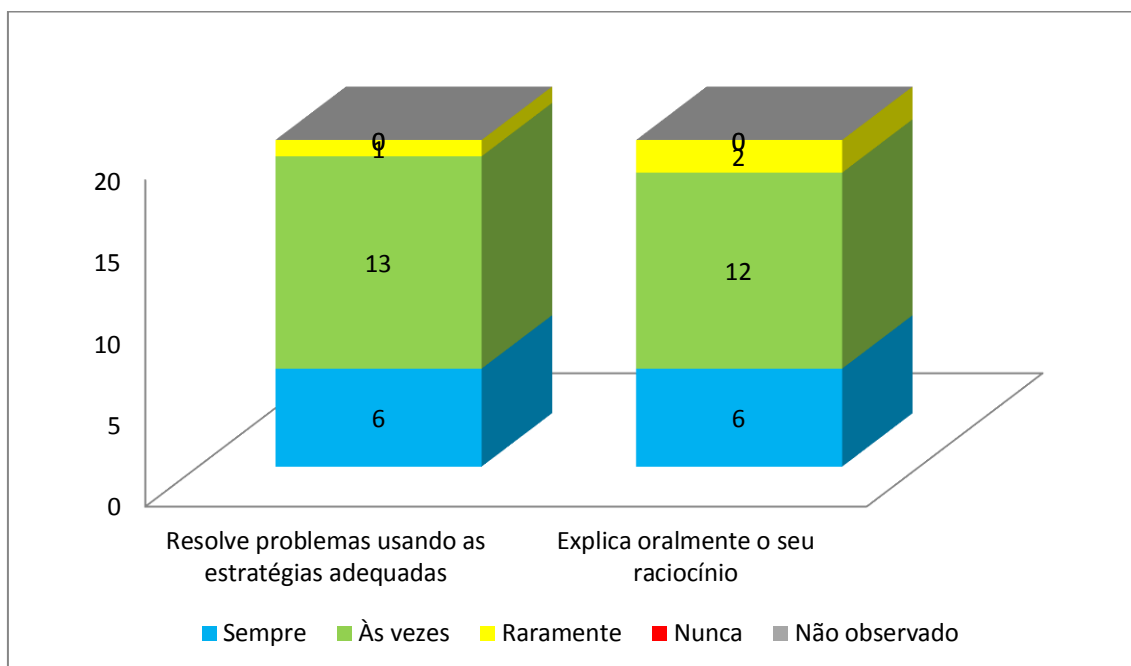


Figura C24. Resolução de problemas. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

A figura C24 era referente à resolução de problemas. Como se pôde observar seis alunos resolviam sempre problemas usando as estratégias adequadas, treze alunos resolviam às vezes e por fim apenas um aluno que raramente resolvia.

Relativamente à explicação oral do raciocínio, 6 alunos faziam-no sempre, doze às vezes e apenas dois alunos raramente.

Geometria e Medida

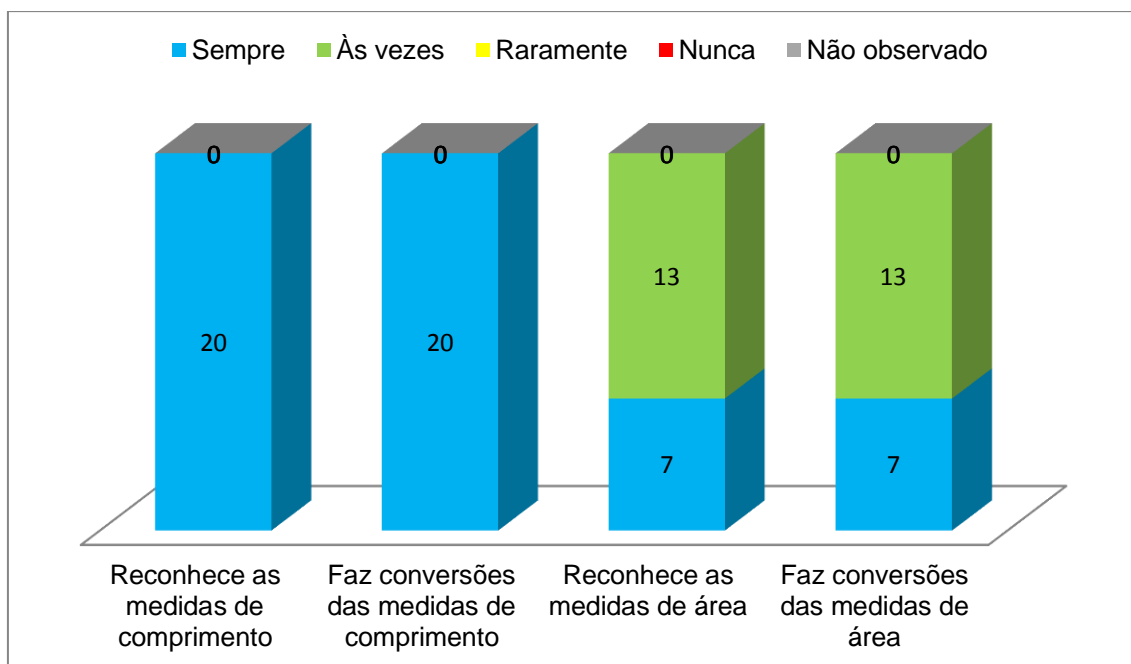


Figura C25 - Medidas de comprimento e de área. Dados recolhidos através do preenchimento da grelha de avaliação diagnóstica de Matemática

Relativamente à Geometria e Medida, os indicadores que importaram referir eram os que diziam respeito às medidas de comprimento e de área. As medidas de comprimento era um conteúdo que os alunos possuíam. No que se referia às medidas de áreas, este conteúdo era um conteúdo trabalhado ao longo do tempo de observação e no geral os alunos não tinham muitas dúvidas, no entanto ainda não se encontrava tão adquirido como as medidas de comprimento. Verifica-se assim que treze alunos reconheciam às vezes as medidas de área e os restantes sete alunos reconheciam sempre, por fim seis alunos faziam sempre corretamente as conversões das medidas de área e doze faziam às vezes.

Anexo D. Resultados da avaliação sumativa

Tabela D1

Grelha de registo dos resultados da avaliação sumativa relativos às Competências Sociais

Tópicos	Indicadores		Alunos																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Autonomia	Realiza os trabalhos	Sozinho																					
		Com ajuda	Do professor																				
			Dos colegas																				
Responsabilidade	É assíduo																						
	É pontual																						
	Realiza as atividades																						
	Cumpre as suas tarefas																						
	Respeita o trabalho dos colegas																						
	Arruma o material que utiliza																						
Cooperação	Ajuda os colegas																						
	Pede ajuda	À professora																					
		Aos colegas																					
Partilha o material																							
Comportamento	Permanece sentado no seu lugar																						
	Está sentado corretamente																						
	Conversa com os colegas																						

	Manipula objetos não necessários à atividade		Nunca																					
	Agride/ agarra os colegas		Nunca																					
	Produce ruídos desnecessários		Nunca																					
	Danifica trabalhos		Nunca																					
Participação	Participa	Por iniciativa própria		Às vezes				Muito raramente				Nunca				Não observado								
		Quando lhe é solicitado		Sempre																				
	Respeita as regras de comunicação	Pede autorização para intervir		Sempre																				
		Interrompe	Os colegas		Nunca																			
			A professora		Nunca																			
	É oportuno nas intervenções			Às vezes				Muito raramente				Nunca				Não observado								
Relacionamento	Aceita críticas	Dos colegas		Sempre																				
		Do professor		Sempre																				
	Resolve conflitos	recorrendo	Ao professor		Às vezes																			
			Aos colegas		Sempre																			
	Integra-se com a turma			Sempre																				

LEGENDA

Sempre	Às vezes	Muito raramente	Nunca	Não observado
--------	----------	-----------------	-------	---------------

Tabela D2

Grelha de registo dos resultados da avaliação sumativa relativos ao Português

Indicadores	Alunos																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Utiliza vocabulário variado	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
2. Explica pensamentos com sentido e de forma organizada	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Yellow	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Yellow	Green	Blue
3. Justifica as suas escolhas e opiniões	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Blue
4. Reconta histórias ouvidas	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
5. Ouve histórias com atenção e concentração	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
6. Identifica a informação principal de um texto	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue
7. Responde oralmente a perguntas que lhe são colocadas	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
8. Espera pela sua vez de falar	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
9. Apresenta produções aos colegas	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Green	Blue	Yellow
10. Faz comentários sobre as apresentações dos colegas	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Green	Blue	Green	Green	Blue	Yellow	Green	Green
11. Dá a opinião e debate ideias	Green	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Green	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Green
	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey

Leitura e compreensão	1. Lê corretamente as palavras de um texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2. Lê de forma fluente e expressiva	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	3. Compreende palavras com significados iguais em frases e expressões diferentes	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	4. Identifica o tema do texto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	5. Relaciona informações para compreender a mensagem principal	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	6. Sublinha palavras desconhecidas para procurar no dicionário	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	7. Dá opinião sobre um texto lido	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	8. Lê textos por iniciativa própria	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	9. Identifica a parte da história em que teve dificuldade de compreensão	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	10. Reconhece onomatopeias	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11. Descobre pelo texto o significado de palavras difíceis	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Escrita	1. Escreve com letra legível	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2. Respeita as regras de ortografia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	3. Escreve com correção ortográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	4. Utiliza corretamente o parágrafo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	5. Usa a pontuação corretamente	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

10. Conhece e identifica determinantes possessivos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11. Conhece e identifica determinantes demonstrativos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12. Identifica quantificadores numerais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
13. Identifica o advérbio de negação e afirmação	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
14. Distingue palavras variáveis de invariáveis	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
15. Identifica GN e GV da frase	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
16. É capaz de expandir o GN e GV	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
17. Identifica o sujeito e predicado na frase	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
18. Forma palavras partindo de prefixos e sufixos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
19. Sabe o que são palavras homófonas e homógrafas e homónimas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
20. Identifica discurso direto e indireto	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
21. Compreende e identifica os graus dos adjetivos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
22. Distingue palavras simples de palavras complexas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

LEGENDA

Sempre	Às vezes	Muito raramente	Nunca	Não observado
--------	----------	-----------------	-------	---------------

Tabela D2

Grelha de registo dos resultados da avaliação sumativa relativos ao Português

Tabela D3

Grelha de registo dos resultados da avaliação sumativa relativos à Matemática

	Alunos	Indicadores																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Números e Operações	1. Lê e escreve números cardinais até ao milhar																		
	2. Lê e escreve números cardinais até ao milhão																		
	3. Faz a leitura de números por ordens e por classes																		
	4. Lê e escreve os números ordinais																		
	5. Lê e escreve numeração romana																		
	6. Decompõe números até ao milhar																		
	7. Decompõe números até ao milhão																		
	8. Utiliza sinais de < = >																		
	9. Lê e escreve números decimais																		
	10. Arredonda números utilizando o valor e posição dos algarismos																		
	11. Utiliza o algoritmo da adição com transporte																		
	12. Utiliza o algoritmo da subtração com empréstimo																		
	13. Memoriza as tabuadas																		
	14. Identifica e calcula os múltiplos																		

	7. Lê e representa as horas																			
	8. Calcula intervalos de tempo																			
	9. Reconhece as medidas de comprimento																			
	10. Faz conversões das medidas de comprimento																			
	11. Reconhece as medidas de área																			
	12. Faz conversões das medidas de área																			
	13. Relaciona sólidos com as suas planificações																			
OTD	1. Organiza dados num diagrama de caule-e-folhas																			
	2. Identifica a frequência absoluta																			
	3. Identifica a moda																			
	4. Interpreta e constrói tabelas de dupla entrada																			
	5. Identifica a amplitude entre valores máximos e mínimos																			
	6. Resolve problemas de análise de tabelas, diagramas e gráficos.																			
	7. Resolve problemas envolvendo a organização de dados por categorias/ classes.																			

LEGENDA

Sempre	Às vezes	Muito raramente	Nunca	Não observado
--------	----------	-----------------	-------	---------------

Anexo E. Pedido de autorização aos pais para a participação no estudo de investigação

Aos Encarregados de Educação dos alunos da turma do _____ do Colégio O Parque.

Sou mestranda da Escola Superior de Educação de Lisboa e no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a desenvolver um estudo sobre as perspetivas que os pais e alunos possuem sobre os trabalhos de casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, queria pedir a sua colaboração para responder a um questionário sobre este tema e a sua autorização para a aplicação de um outro questionário ao seu educando na escola que frequenta.

Ambos os questionários são anónimos e confidenciais sendo os dados utilizados apenas para o fim supracitado.

É de salientar a extrema importância da sua colaboração e do seu educando na realização deste estudo.

Se não autorizar a participação do seu educando deverá preencher o seguinte destacado e entregá-lo à professora titular da turma do seu educando. Se o destacado não for entregue, assume-se que autoriza a participação do seu educando no estudo.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Atenciosamente, a mestranda:

(Patrícia Costa)

Eu, _____
encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)
_____ não autorizo que o meu educando
participe no estudo “perspetivas dos pais, professores e alunos face aos trabalhos de casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

(O Encarregado de Educação)

Anexo F. Questionário aplicado aos pais

No âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a desenvolver um estudo sobre as perspetivas que os pais e alunos possuem sobre os trabalhos de casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste âmbito, solicito a sua participação respondendo ao questionário que se segue e agradeço que o faça com a máxima sinceridade.

Agradeço a sua contribuição para este estudo.

1. IDADE: _____

2. GÉNERO (Assinale com uma cruz (X).)

a) Feminino

b) Masculino

3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS (Assinale com uma cruz (X) a opção que caracteriza a sua situação.)

a) 4.º Ano

b) 6.º Ano

c) 9.º Ano

d) 12.º Ano

e) Licenciatura

f) Mestrado

g) Doutoramento

h) Outro. Qual? _____

4. ANO DE ESCOLARIDADE DO SEU EDUCANDO: _____ ano.

5. QUANTAS HORAS POR SEMANA DEDICA O SEU EDUCANDO AO ESTUDO?

(Assinale com uma cruz (X).)

a) Menos de 2 horas

b) Entre 2 e 4 horas

d) Entre 4 e 6 horas

d) Mais de 6 horas

6. QUAIS AS DISCIPLINAS QUE O SEU EDUCANDO MAIS COSTUMA ESTUDAR? (Assinale com uma cruz (X) a opção ou as opções que melhor correspondem à sua realidade).

- a) Aquelas que mais gosta
 b) Aquelas que menos gosta
 c) Aquelas em que tem maiores dificuldades
 d) Aquelas em que tem menores dificuldades

6.1. PORQUÊ? (Justifique a sua resposta consoante a opção anterior.)

7. O QUE FAZ O SEU EDUCANDO DURANTE O ESTUDO? (Assinale com uma cruz (X) a opção ou as opções que melhor correspondem à sua realidade)

- a) Lê a matéria
 b) Faz apontamentos
 c) Faz os trabalhos de casa
 d) Faz pesquisas
 e) Não estuda
 f) Faz outras atividades. Quais?

8. COMO ORGANIZA O SEU EDUCANDO O SEU TEMPO DE ESTUDO? (Coloque uma cruz (X) na opção ou opções que melhor se identifiquem com a maneira de agir do seu educando.)

		Sim	Às vezes	Não
a)	Estuda todos os dias a matéria dada em todas as disciplinas desse dia.			
b)	Estuda todos os dias a matéria dada em algumas disciplinas.			
c)	Estuda alguns dias antes dos testes.			
d)	Estuda apenas na véspera dos testes.			
e)	Estuda quando tem dificuldades nalguma matéria.			
f)	Tem horas específicas do dia para estudar.			
g)	Não estuda.			
h)	Estuda com colegas.			
i)	Estuda com a ajuda dos pais.			
j)	Estuda com a ajuda do explicador.			
k)	Estuda com a ajuda de um outro adulto.			

13. QUANTO TEMPO POR SEMANA O SEU EDUCANDO DEDICA PARA FAZER OS TRABALHOS DE CASA? (Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor caracterize a sua realidade.)

- a) Menos de 2 horas b) Entre 2 a 4 horas
 e) Entre 4 a 6 horas d) Mais de 6 horas

14. ONDE REALIZA O SEU EDUCANDO OS TRABALHOS DE CASA? (Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor caracterize a sua realidade.)

- a) Em casa b) Na escola
 c) Na casa de colegas d) Em casa de familiares
 e) Num centro de estudos f) Noutro lugar. Qual? _____

15. QUANDO É QUE O SEU EDUCANDO REALIZA OS TPC? (Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor caracterize a sua realidade.)

- a) Logo no dia em que o(a) professor(a) os solicita
 b) Na véspera da entrega
 c) No intervalo, antes da aula
 d) Num dia qualquer
 e) Outra(s). Qual(is)? _____

16. QUAL A SUA ATITUDE QUANDO O SEU EDUCANDO TEM TRABALHOS DE CASA? (Assinale com uma cruz (X) a opção ou as opções que melhor caracterizem a sua realidade.)

		Não	Às vezes	Sim
a)	Diz-lhe para os ir fazer.			
b)	Ajuda-o a fazer os trabalhos de casa.			
c)	Realiza um horário para ele os realizar.			
d)	Combina com amigos dele para os fazerem em conjunto.			
e)	Não tem reação.			
f)	O seu filho não tem tempo para fazer os trabalhos de casa, por isso não faz mal se não os fizer.			

16.1. SE NÃO SE IDENTIFICA COM NENHUMA DAS RESPOSTAS ANTERIORES, REFIRA QUAL A SUA ATITUDE.

17. CONSIDERA QUE O SEU EDUCANDO SENTE FALTA DE TEMPO PARA:

(Assinale com uma cruz (X) as opções que se identifiquem com a sua opinião).

- a) Tempo para estar com os amigos.
- b) Tempo para conversar e estar com os pais.
- c) Tempo para brincar.
- d) Tempo para fazer os trabalhos de casa.
- e) Tempo para estudar.
- f) Tempo para outras atividades. Quais? _____
- g) Tem tempo para tudo.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo G. Questionário aplicado aos alunos

Caro(a) aluno(a).

Venho convidar-te a participar num estudo sobre os Trabalhos de Casa.

A tua participação é muito importante, por isso peço-te que respondas a este questionário com todo o cuidado.

4. IDADE: _____

5. GÉNERO

a) Feminino

b) Masculino

6. QUAL O ANO DE ESCOLARIDADE QUE FREQUENTAS? _____

7. QUANTAS HORAS ESTUDAS POR SEMANA?

b) Menos de 2 horas

b) Entre 2 e 4 horas

f) Entre 4 e 6 horas

d) Mais de 6 horas

g) Nenhuma

8. QUAIS AS DISCIPLINAS EM QUE ESTUDAS MAIS TEMPO?

a) Aquelas que mais gosto

b) Aquelas que menos gosto

c) Aquelas em que tenho mais dificuldades

d) Aquelas que tenho menos dificuldades

8.1.PORQUÊ?

9. O QUE FAZES PARA ESTUDAR?

- b) Lês a matéria b) Fazes apontamentos
 c) Fazes os trabalhos de casa d) Fazes pesquisas
 e) Fazes outras atividades. Quais? _____

10. COMO ORGANIZAS O TEU TEMPO DE ESTUDO?

		Sim	Às vezes	Não
a)	Estudas todos os dias a matéria dada em todas as disciplinas desse dia.			
b)	Estudas todos os dias a matéria dada em algumas disciplinas.			
c)	Estudas alguns dias antes dos testes.			
d)	Estudas apenas na véspera dos testes.			
e)	Estudas quando tens dificuldades nalguma matéria.			
f)	Tens horas específicas do dia para estudar.			
g)	Não estudas.			
h)	Estudas com colegas.			
i)	Estudas com a ajuda dos pais.			
j)	Estudas com a ajuda do explicador.			
k)	Estudas com a ajuda de um outro adulto.			

11. ONDE COSTUMAS ESTUDAR?

- a) Em casa b) Num centro de estudos
 c) Em casa de colegas d) Noutro local. Qual? _____

12. O QUE PENSAS SOBRE TRABALHOS DE CASA?

		Sim	Às vezes	Não
a)	São importantes para melhorar os teus resultados escolares.			
b)	São uma perda de tempo.			
c)	São importantes para compreender melhor a matéria dada nas aulas.			

13. COSTUMAS FAZER OS TRABALHOS DE CASA

c) Sim

b) Às vezes

c) Não

13.1. SE RESPONDESTE NÃO, EXPLICA PORQUÊ.

14. QUANTO TEMPO POR SEMANA DEMORAS A FAZER OS TRABALHOS DE CASA?

b) Menos de 2 horas

b) Entre 2 e 4 horas

h) Entre 4 e 6 horas

d) Mais de 6 horas

15. ONDE REALIZAS OS TRABALHOS DE CASA?

b) Em casa

b) Na escola

c) Na casa de colegas

d) casa de familiares

e) Num centro de estudos

f) Noutro lugar. Qual? _____

16. QUANDO REALIZAS OS TRABALHOS DE CASA?

- f) Logo no dia em que o(a) professor(a) os solicita
- g) Na véspera de os entregar
- h) No intervalo, antes da aula
- i) No fim de semana
- j) Num dia qualquer
- k) Outro. Qual? _____

17. QUANDO TENS TRABALHOS DE CASA PARA FAZER, QUAL É A TUA ATITUDE?

		Sim	Às vezes	Não
a)	Escreves no caderno para não te esqueceres.			
b)	Pensas em que altura do dia os vais realizar.			
c)	Pensas em pedir ajuda para os realizar.			
d)	Combinas com amigos para fazerem os trabalhos em conjunto.			
e)	Pensas que não os vais fazer porque não queres.			
f)	Pensas que não os vais fazer porque não tens tempo, pois tens outras atividades para fazer.			

18. DE QUE TEMPO SENTES FALTA NO TEU DIA A DIA?

- h) Tempo para estar com os amigos.
- i) Tempo para conversar e estar com os pais.
- j) Tempo para brincar.
- k) Tempo para fazer os trabalhos de casa.
- l) Tempo para estudar.
- m) Tempo para outras atividades. Quais? _____
- g) Tenho tempo para tudo.

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo H. Caracterização do meio local

Período de referência dos dados	Local de residência (à data dos Censos 2011)	População empregada (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Atividade económica (CAE Rev. 3) e Situação na profissão; Decenal
		Sexo
		HM
		Atividade económica (CAE Rev. 3)
		Total
		Situação na profissão
		Total
		N.º
2011	São Francisco Xavier	3 422

População empregada (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Atividade económica (CAE Rev. 3) e Situação na profissão; Decenal - INE, Recenseamento da População e Habitação

Última atualização destes dados: 20 de novembro de 2012

Figura H1. População empregada na freguesia de São Francisco Xavier. Dados recolhidos no INE, 2011

Local de residência (à data dos Censos 2011)	Taxa de abandono escolar (%) por Local de residência (à data dos Censos 2011); Decenal
	Período de referência dos dados
	2011
	%
Portugal	1,58
São Francisco Xavier	0,93

Taxa de abandono escolar (%) por Local de residência (à data dos Censos 2011); Decenal - INE, Recenseamento da População e Habitação

Última atualização destes dados: 12 de março de 2013

Figura H2. Taxa de abandono escolar da freguesia de São Francisco Xavier e de Portugal. Dados recolhidos no INE, 2011

Anexo I. Descrição dos instrumentos e materiais existentes na área da organização e na área de apoio ao Programa

Tabela I1

Descrição dos instrumentos e materiais existentes na área da organização e na área de apoio ao Programa

Área / Instrumentos / Materiais		Descrição
Área da Organização	Mapa das tarefas	Tabela de dupla entrada, onde, semanalmente, se regista e avaliam os alunos responsáveis por determinadas tarefas definidas pela turma. Potencia a progressiva responsabilização e envolvimento dos alunos.
	Mapa do Tempo	Calendário ampliado, onde os alunos registam os dias da semana e indicam o tempo meteorológico.
	Mapa das Presenças	Registo mensal, onde os alunos, diariamente registam as presenças e faltas, para análise mensal.
	Agenda	Agenda semanal, onde se encontram registados os momentos de trabalho diários negociados em turma à segunda-feira. Pode ser consultada autonomamente por todos os alunos e professores.
	Diário de Turma	Cartaz, a que as crianças podem recorrer autonomamente para registar propostas e assuntos a serem debatidos e resolvidos em conselho de turma.
	Atas dos Conselhos de Turma	Documentos têm como função regular e orientar o trabalho dos alunos, com registo das decisões e compromissos que são tomados em conselho de turma. Sintetiza a vida social do grupo.
	Regras da sala de aula	Cartaz elaborado com os alunos, de regras negociadas para o bom funcionamento de trabalho em sala de aula.
	PIT	Documento regulador de atividades a desenvolver no tempo de estudo autónomo, com auto e heteroavaliação do trabalho realizado.

	Ficheiros	Contribui para o funcionamento de tempo de estudo autónomo, tendo ficheiros de diversas áreas, acompanhados de grelhas de preenchimento, para que os alunos registem as fichas realizadas.
	Armários de material cooperativo	Onde se organizam os materiais de desgaste diários (lápiz carvão, borrachas, canetas filtro, etc.) utilizados pelos alunos. Estes estão à disponibilidade das crianças para utilizar em determinadas situações, de forma autónoma e responsável.
Área de apoio ao Programa	Biblioteca	Espaço onde os alunos podem encontrar diferentes tipos de escritos – desde histórias, livros informativos, revistas, manuais – que podem ler e consultar no TEA ou para a realização de projetos.
	Painel Língua Portuguesa	Estes placards têm como função a organização de todos os cartazes e materiais construídos com e para os alunos, onde podem recorrer autonomamente para a execução das tarefas e atividades.
	Painel Matemática	
	Painel Projetos	

Anexo J. Planta da sala de aula

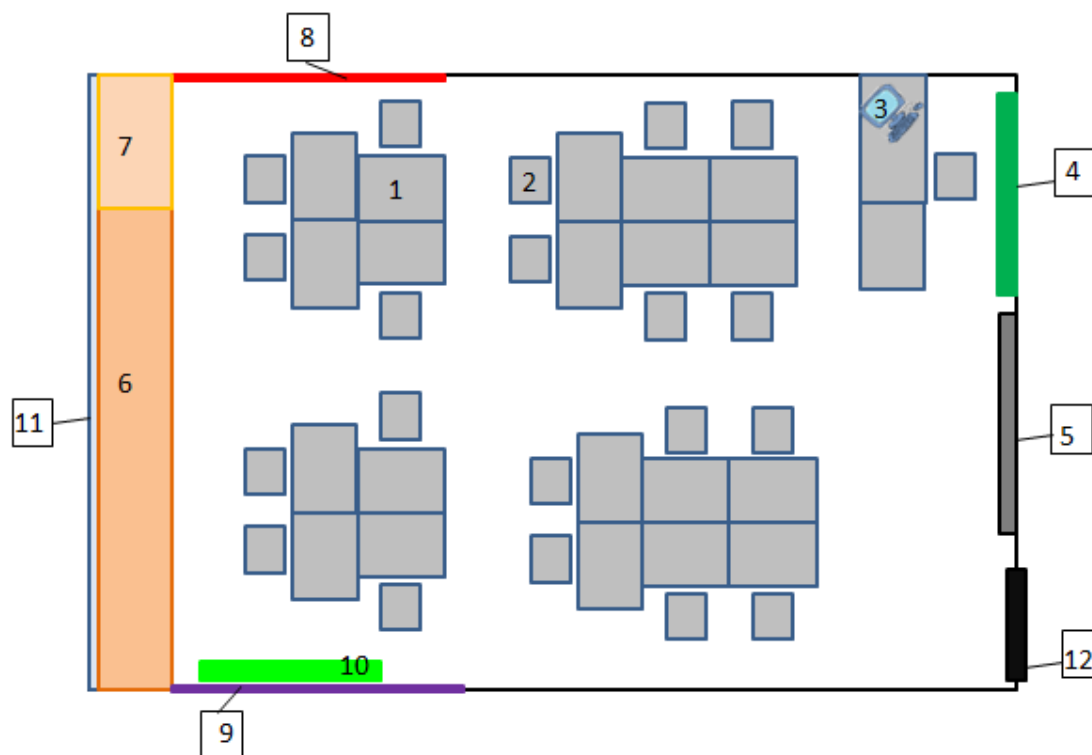


Figura J1. Disposição das mesas, na sala de aula.

Legenda:

- 1 – Mesas
- 2 – Cadeiras
- 3 – Computador
- 4 – Quadro de ardósia
- 5 – Quadro interativo
- 6 – Armários de material cooperativo
- 7 – Biblioteca de turma
- 8 – Área da organização
- 9 – Área de apoio ao programa
- 10 – Ficheiros do TEA
- 11 – Janelas
- 12 – Porta

Anexo K. Plano do TPC

Plano de TPC de _____ a _____

Aluno _____

Atividades a desenvolver		2ºf	3ºf	4ºf	5ºf	6ºf	Sáb.	Dom.
Língua P.	Trabalho de casa de língua portuguesa							
	Estudar a sebenta de língua portuguesa							
	Leitura (livro ou capítulo)							
Matemática	Trabalho de casa de matemática							
	Estudar a sebenta de matemática							
	Memorizar todas as tabuadas (2 a do 9)							
E. Meio	Trabalho de casa de estudo do meio							
	Estudar sebenta de estudo do meio							
Inglês	English Homework							
	Study English Book							
	Reading (English Reader)							

Trabalho extra de _____:

Dificuldades sentidas:

Avaliação dos TPC:		Avaliação descritiva do aluno:	
Cumpri o registo do plano			
Estive concentrado			
Fui autónomo			
O trabalho está bem apresentado			
Avaliação dos pais:			
Avaliação dos professores:			

Anexo L. Avaliação dos TPC

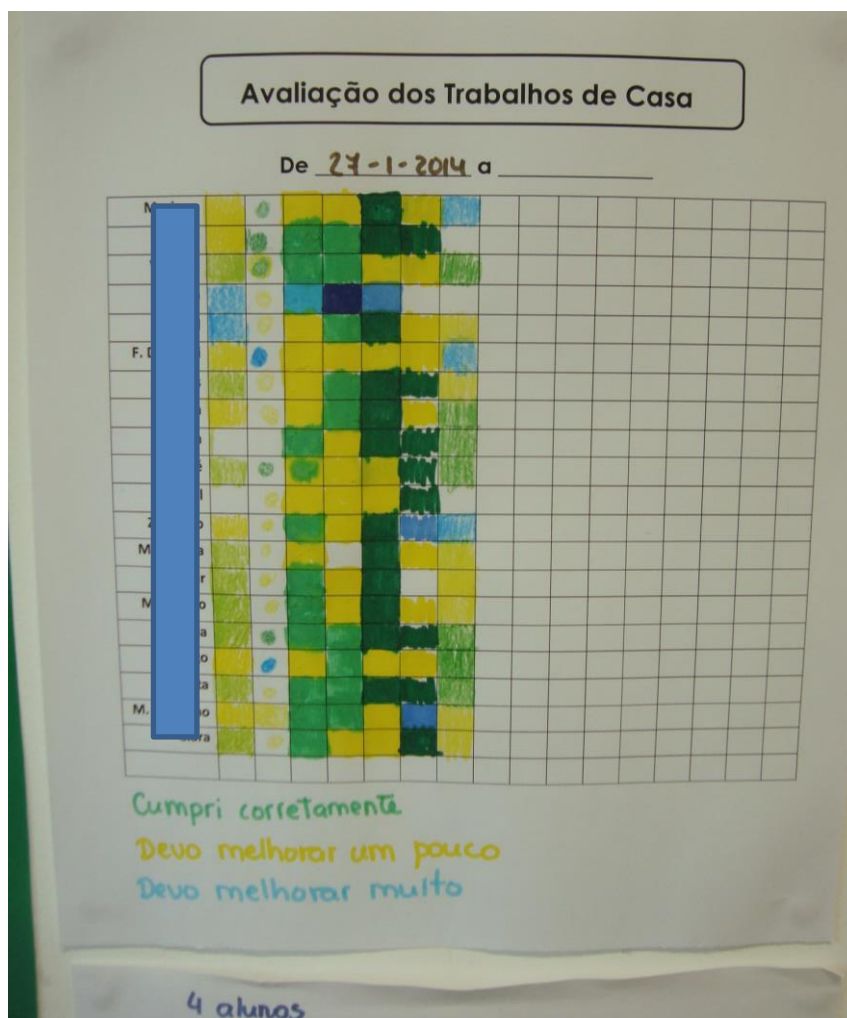


Figura L1. Mapa de registo da Avaliação dos trabalhos de casa

Anexo M. Caracterização da turma

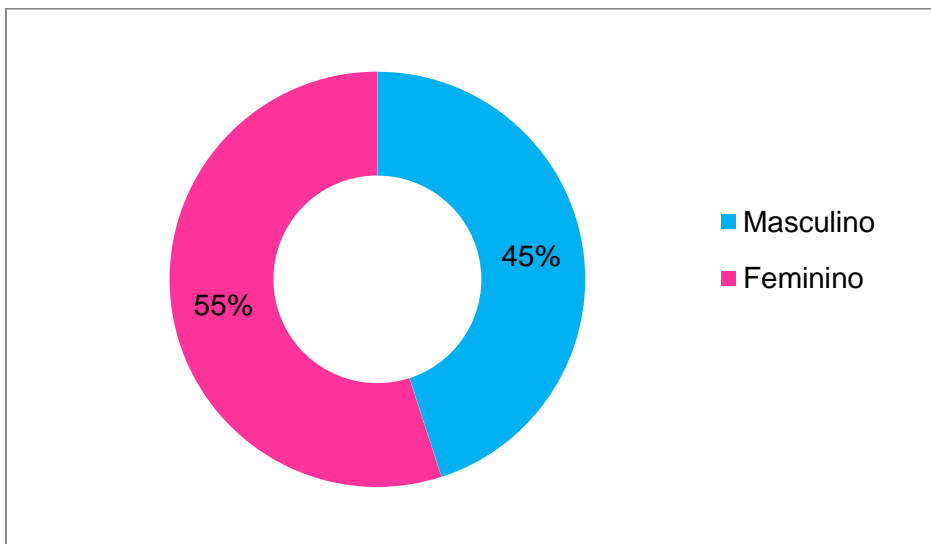


Figura M1- Género dos alunos da Turma. Dados recolhidos através do PCT

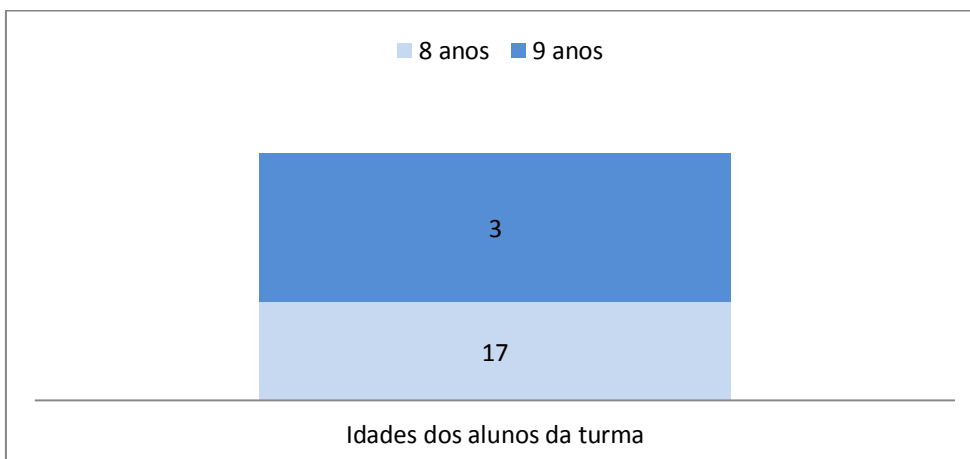


Figura M2 - Idades dos alunos da turma até ao final do ano letivo. Dados recolhidos através da calendarização dos aniversários.

Anexo N. Plano semanal

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h30	Organização da semana/ AP	Cálculo	AP	Cálculo	AP
09h00		Mental	Rotinas	Mental	Rotinas
09h00	MAT/ PORT/ EM	MAT/	MAT/	MAT/	MAT/ PORT/
10h30		PORT/ EM	PORT/ EM	PORT/ EM	EM
10h30	Recreio				
11h00					
11h00	TEA	Inglês	Atividade prática	Drama /EA	MAT/ PORT/ EM
12h00	Organizar apoios			TEA A	
12h00	Inglês	Inglês	MAT/	Drama /EA	TEA
13h00			PORT/ EM	TEA B	
13h00	Almoço + recreio				
14h00					
14h00	MAT/ PORT/ EM	TEA	Inglês	Physical	Inglês
14h45				Education	
14h45	Música	Physical	TEA	Inglês	Ficha atividade prática
15h30		Education			
15h30	Música	MAT/	MAT/	Competências Sociais	Assembleia
16h15		PORT/ EM	PORT/ EM		

Figura N1 – Plano semanal

Anexo O. Agendas semanais

Agenda 3.ºC - de 21 a 24 abril					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30 09h00	Organização da semana / AP Rotinas	Matemática Cálculo mental	AP Rotinas	Matemática Cálculo mental	
09h00 10h30	Matemática Problema da semana	Estudo do Meio Preparação da visita	Língua Portuguesa Leitura orientada	Língua Portuguesa Trabalho de texto	
10h30 11h00	RECREIO				
11h00 12h00	TEA Organizar apoios	Inglês	Matemática Sentido de n.º até milhão - ficha de exploração	Drama/FA - TEA A	
12h00 13h00	Inglês	Inglês		Drama/FA - TEA B	
13h00 14h00	ALMOÇO + RECREIO				
14h00 14h45	Língua Portuguesa Quantificadores numerais	TEA	Inglês	Physical Educt.	
14h45 15h30	Música / IT	Physical Educt. 2h30	TEA	Inglês	
15h30 16h15	Música / IT	Matemática Conversões medidas comprimento/ massa/ capacidade;	Matemática Conversões medidas comprimento/ massa/ capacidade;	Assembleia	
	Receber TPC	Entregar TPC	Reunião Planeamento		

Figura O1 – Agenda semanal – 21 a 24 de abril

Agenda 3ºC - 28 a 02 maio					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30 09h00		Matemática Cálculo mental	AP Rotinas		AP Rotinas
09h00 10h30	VISITA DE ESTUDO	Estudo do Meio Exploração da visita	Estudo do Meio Atividade prática		Língua Portuguesa Leitura Orientada
10h30 11h00	RECREIO				
11h00 12h00		Inglês	Matemática Atividade exploratória sólidos geométricos	FERIADO	Língua Portuguesa Escrita (texto instrucional)
12h00 13h00		Inglês			TEA
13h00 14h00	ALMOÇO + RECREIO				
14h00 14h45		TEA	Inglês		Inglês
14h45 15h30		Physical Educt. 2h30	Prenda do dia da Mãe		Terminar prenda do dia da mãe
15h30 16h15		Avaliação do Trabalho de casa	TEA		assembleia
		Entregar TPC	Reunião Planeamento		

Figura O2 – Agenda semanal – 28 de abril a 2 de maio

Agenda 3 ^o C - 05 a 09 maio					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30 09h00	AP Rotinas	Matemática Cálculo mental	AP Rotinas	Matemática Cálculo mental	AP Rotinas
09h00 10h30	Matemática Problema da semana	Língua Portuguesa Trabalho Texto	Matemática Atividade exploratório Círculo e circunferência	Matemática Planificação sólidos	Língua Portuguesa Leitura Orientada
10h30 11h00	RECREIO				
11h00 12h00	TEA Avaliação	Inglês	Estudo do Meio Análise de mapa Distritos e capitais de distritos	TEA/ artes	TEA
12h00 13h00	Inglês	Inglês		TEA/ artes	Estudo do Meio Matrizes
13h00 14h00	ALMOÇO + RECREIO				
14h00 14h45	Língua Portuguesa Momento de escrita (injunção)	TEA	Inglês	Physical Educat. 2h30	Inglês
14h45 15h30	Música /IT	Physical Educat. 2h30	Língua Portuguesa Classes de palavras	Inglês	Matemática Sistematização Círculo e circunferência
15h30 16h15	Música /IT	Trabalho de casa avaliação	TEA	assembleia	Estudo do Meio Terminar cartazes
	Receber TPC	Entregar TPC	Reunião Planeamento		

Figura O3 – Agenda semanal – 5 a 9 de maio

Agenda 3 ^o C - 12 a 16 maio					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30 09h00	AP Rotinas	Matemática Cálculo mental	AP Rotinas	Matemática Cálculo mental	AP Rotinas
09h00 10h30	Matemática Problema da semana	Língua Portuguesa Trabalho de texto	Estudo do meio Exploração dos rios e mares	Língua Portuguesa Ficha de sistematização	Língua Portuguesa Leitura Orientada
10h30 11h00	RECREIO				
11h00 12h00	TEA Avaliação	Inglês	Estudo do meio Exploração dos rios e mares	TEA/ artes	TEA
12h00 13h00	Inglês	Inglês	Estudo do meio Atividade prática	TEA/ artes	Estudo do meio Formas do litoral
13h00 14h00	ALMOÇO + RECREIO				
14h00 14h45	Língua Portuguesa Momento de escrita	TEA	Inglês	Physical Educat. 2h30	Inglês
14h45 15h30	Música /IT	Physical Educat. 2h30	Língua Portuguesa Leitura e interpretação	Inglês	Matemática Conversões
15h30 16h15	Música /IT	Trabalho de casa avaliação	TEA	assembleia	Organização do dossier
	Receber TPC	Entregar TPC	Reunião Planeamento		

Figura O4 – Agenda semanal – 12 a 16 de maio

Agenda 3°C - 19 a 23 maio					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30	AP		Matemática	Matemática	AP
09h00	Rotinas	Ficha de avaliação	Cálculo mental	Cálculo mental	Rotinas
09h00	Português		Português	Matemática	Português
10h30	Leitura e interpretação	Língua Portuguesa	Trabalho de texto	Ficha de sistematização	Leitura Orientada
10h30	RECREIO				
11h00	TEA		Português	TEA/ artes	TEA
12h00	Avaliação	Inglês	Cópia e ilustração do texto		
12h00			Estudo do meio	TEA/ artes	Assembleia
13h00	Inglês	Inglês	Relevo		
13h00	ALMOÇO + RECREIO				
14h00		TEA		Physical Educt.	Inglês
14h45	Estudo do meio		Inglês		
	Relevo				
14h45		Physical Educt.	Matemática		
15h30	Música /IT	2h30	Problema da semana	Inglês	
15h30		Trabalho de casa	TEA	Competências sociais	Estudo meio
16h15	Música /IT	avaliação			Sistematização
	Receber TPC	Entregar TPC	Reunião Planeamento		

Figura O5 – Agenda semanal – 19 a 23 de maio

Agenda 3°C - 26 a 30 maio					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30	AP	Matemática	AP		AP
09h00	Rotinas	Cálculo mental	Rotinas	Matemática	Rotinas
09h00	Português	Português	Matemática	Ficha de avaliação	Português
10h30	Momento de escrita	Trabalho de texto	Ficha sistematização		Leitura Orientada
10h30	RECREIO				
11h00	TEA				TEA
12h00	Avaliação	Inglês	Estudo do Meio	Artes / atv. prática	
12h00			Afividades económicas		Avaliação
13h00	Inglês	Inglês	maqueta	Artes / atv. prática	do TEA / semana
13h00	ALMOÇO + RECREIO				
14h00		TEA		Physical Educt.	
14h45	Estudo do Meio		Inglês	13:45	Inglês
	Terminar cartazes				
14h45		Physical Educt.		Inglês	
15h30	Música /IT	14h30			Atividades
15h30		Trabalho de casa	TEA	Competências sociais	em grupo
16h15	Música /IT	avaliação		assembleia	
	Receber TPC	Entregar TPC	Reunião Planeamento		

Figura O6 – Agenda semanal – 26 a 30 de maio

Anexo P. Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção

Tabela P1

Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção

Objetivos Gerais do Plano de Intervenção	Indicadores de avaliação	Avaliação do Plano de Intervenção	
		Atingido	Não atingido
Desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia	Respeita as regras de ortografia	x	
	Escreve com correção ortográfica	x	
	Escreve textos completos e com sentido	x	
Desenvolver competências de comunicação matemática	Resolve problemas usando estratégias adequadas	x	
	Explica oralmente o seu raciocínio	x	
Desenvolver competências de conhecimento científico e pensamento crítico	Realiza as atividades práticas	x	
	Descreve os procedimentos utilizados	x	
	Formula e conjetura hipóteses	x	

Nota. Dados recolhidos através da análise dos indicadores de avaliação que se pretendiam atingir.

Anexo Q. Avaliação do objetivo desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia

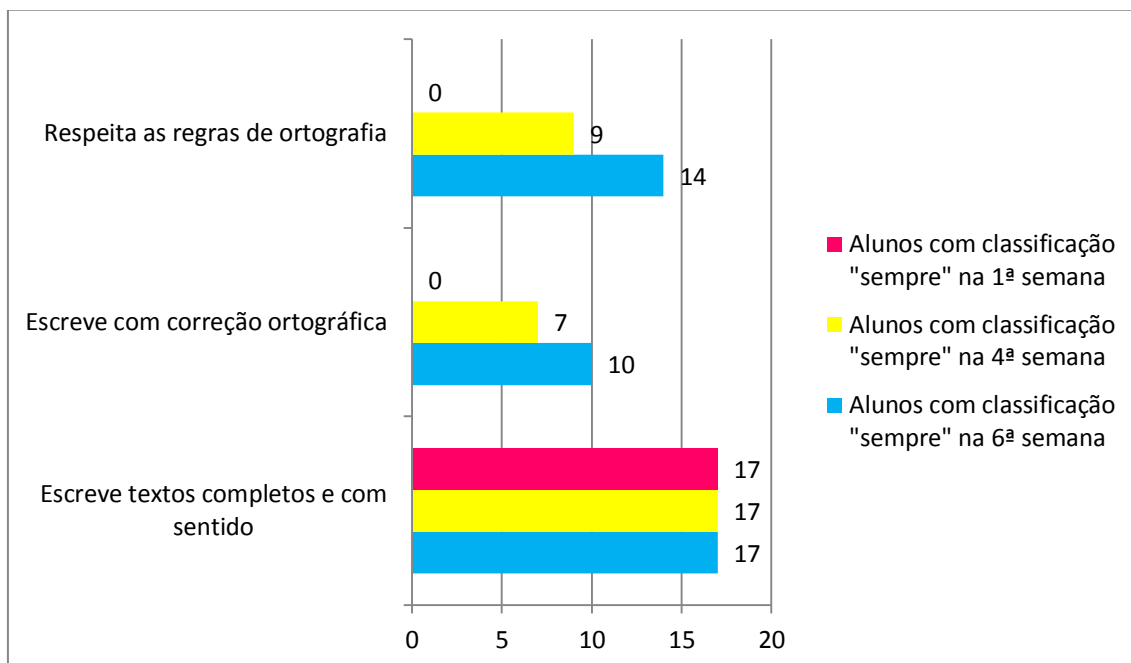


Figura Q1- Avaliação do objetivo "desenvolver competências de escrita e de explicação de regras de ortografia". Dados recolhidos através da análise dos resultados das grelhas para avaliação diagnóstica e sumativa.

Anexo R. Avaliação do objetivo desenvolver competências de comunicação matemática

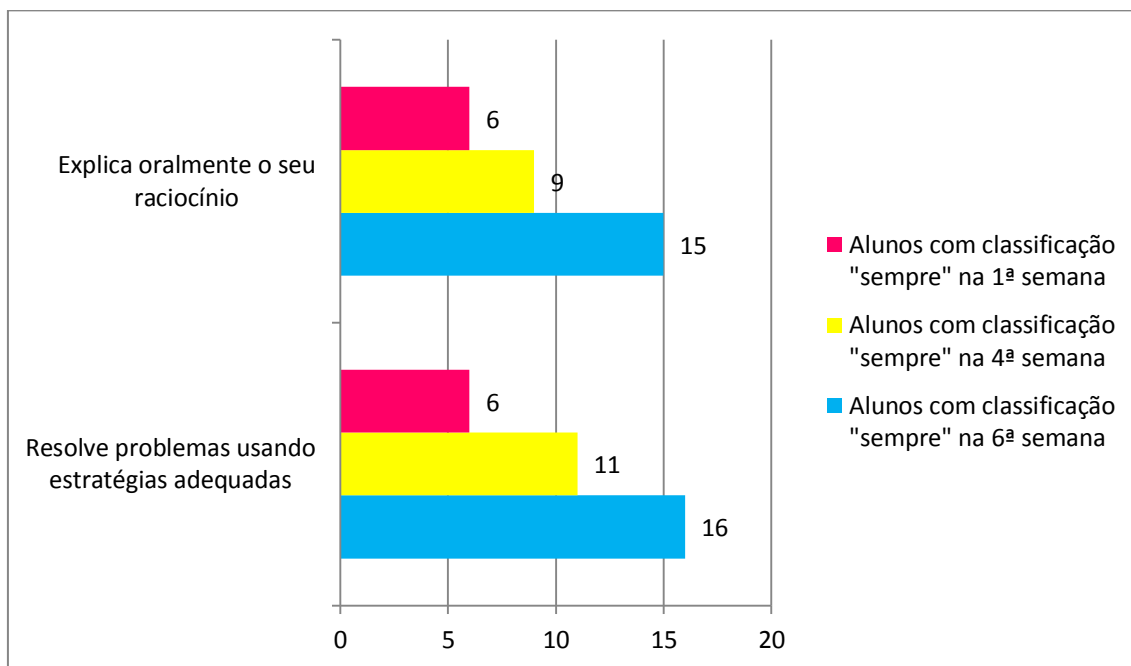


Figura R1- Avaliação do objetivo “desenvolver competências de comunicação matemática”. Dados recolhidos através da análise dos resultados das grelhas para avaliação diagnóstica e sumativa.