



Prática de Ensino Supervisionada II: A autorregulação aplicada aos métodos de estudo

Marta Maria Mota de Morais Sarmiento

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

2016



Prática de Ensino Supervisionada II: A autorregulação aplicada aos métodos de estudo

Marta Maria Mota de Morais Sarmento

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

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2016

AGRADECIMENTOS

Porque não se caminha sozinho, gostava de agradecer:

Aos meus pais, pela inesgotável paciência que tiveram e têm comigo. Agradeço-lhes o facto de sempre me terem deixado fazer as minhas escolhas e aprender com os meus erros. Imagino que não tenha sido fácil. Ainda assim, obrigada por estarem sempre lá para amparar as quedas.

Às minhas queridas amigas, que me acompanharam em todas as dificuldades deste longo percurso. Obrigada por estarem sempre por perto e por me ajudarem a nunca desistir de ser quem quero ser.

Ao Professor Doutor Tiago Almeida, cujo apoio foi indispensável. Agradeço-lhe, imenso, a disponibilidade com que aceitou este desafio. Obrigada pela força e pela confiança. Obrigada pelo exemplo de exigência, ética e coerência. Foi um gosto e uma honra ter sido acompanhada por si.

Por fim, à orientadora cooperante, por ser o modelo de professora que gostava de ser, e às crianças, por todo o carinho, disponibilidade e alegria com que participaram neste estudo.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O presente documento pretende, de forma reflexiva e fundamentada, explicitar e analisar o processo da prática pedagógica desenvolvido ao longo de sete semanas, numa instituição privada, com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este foi um trabalho de natureza mista, com o tratamento quantitativo de alguns dados, com características próximas às da metodologia de investigação-ação.

O documento integra, ainda, um estudo sobre “a autorregulação aplicada aos métodos de estudo”. Este baseou-se na implementação de um conjunto sessões e materiais que pretenderam auxiliar os alunos na evolução do seu processo autorregulatório e na aquisição de métodos de estudo, mais particularmente, competências de gestão de tempo e de localização, seleção e organização da informação.

Os resultados do estudo mostram que as estratégias implementadas foram insuficientes para o estímulo da autorregulação das crianças, apesar de se apresentarem alguns dados relativos ao processo autorregulatório de certos alunos que se revelou positivo. Relativamente aos métodos de estudo, não foi possível avaliar a evolução das capacidades de gestão de tempo, mas notou-se, ao nível das técnicas de localização, seleção e organização da informação, um aumento significativo da sua eficácia e implementação por parte dos alunos, em momentos de estudo autónomo.

Palavras-chave: Autorregulação, Metacognição, Métodos de Estudo.

ABSTRACT

The current teaching practice report was developed as part of the syllabus of Supervised Teaching Practice II, of the Master's Degree in Teaching (1st and 2nd cycles), of the Superior Education School of Lisbon. This document aims, in a reflective and substantiated way, to explain and analyze the pedagogical practice process developed over seven weeks, in a private school, with a 3rd grade class.

This was a mixed-nature work with similar characteristics to the research-action methodology and with the quantitative treatment of some data.

This document also includes a study on "self-regulation applied to study methods". This study was based on the implementation of a set of sessions and materials designed to assist students in the progress of their self-regulatory process and in the acquisition of study methods, in particular, of time management skills and information's location, selection and organization abilities.

The results of the study show that the implemented strategies were insufficient in the stimulus of the children's self-regulation, although there are some students who have shown some self-regulatory process improvements. In regards of the study methods, it has not been possible to assess the progress of the student's time management capabilities. However, there was a significant increase of the student's location, selection and organization of information abilities, in their effectiveness and frequency, as part of their autonomous studies.

Keywords: Self-regulation, Metacognition, Study Methods.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto socioeducativo	3
1.1. Caracterização do meio local e da instituição	3
1.2. Caracterização da ação pedagógica da orientadora cooperante	5
1.2.1. Princípios orientadores da ação pedagógica.....	5
1.2.2. Gestão das rotinas do grupo, dos conteúdos e do espaço	7
1.2.3. Sistemas de avaliação e regulação das aprendizagens	10
1.3. Caracterização da turma	11
1.3.1. Grupo de alunos	11
1.3.2. Diagnose das aprendizagens dos alunos.....	11
2. Identificação e fundamentação da problemática e dos objetivos gerais de intervenção	15
2.1. Identificação da problemática e dos objetivos gerais	15
2.2. Fundamentação dos objetivos gerais	17
2.2.1. Melhorar as competências de comunicação	18
2.2.2. Desenvolver competências de escrita.....	19
2.2.3. Desenvolver a competência literária	20
2.2.4. Desenvolver métodos de estudo	21
3. Metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	29
4. Processo de intervenção educativa	33
4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	33
4.2. Estratégias globais de intervenção	38
4.2.1. Estratégias implementadas para o alcance 1.º objetivo geral.....	40
4.2.2. Estratégias implementadas para o alcance 2.º objetivo geral.....	41
4.2.3. Estratégias implementadas para o alcance 3.º objetivo geral.....	43
4.2.4. Estratégias implementadas para o alcance 4.º objetivo geral – problemática de estudo.....	43
4.3. Contributo nas diferentes áreas curriculares	48
5. Análise dos resultados	51
5.1. Avaliação das aprendizagens.....	51
5.2. Avaliação dos objetivos gerais	52

5.3. Avaliação do estudo “a autorregulação aplicada aos métodos de estudo”	59
5.3.1. Análise dos dados relativos ao estudo	59
5.3.1. Avaliação dos resultados	62
Considerações finais.....	69
Referências	71
Anexos	75
Anexo A. Agenda semanal	77
Anexo B. Fotografias da sala	79
Anexo C. Entrevista à orientadora cooperante	83
Anexo D. Grelhas de observação de diagnóstico	89
Anexo E. Erros do ditado diagnóstico.....	97
Anexo F. Potencialidades e fragilidades dos alunos.....	105
Anexo G. Tipologia de erros.....	109
Anexo H. Registos da atividade de construção do metro quadrado.....	111
Anexo I. Caixas de palavras.....	113
Anexo J. Exemplar de uma ficha de trabalho de texto.....	115
Anexo K. Guiões dos géneros textuais narrativo, descritivo, artigo de opinião, notícia e receita	117
Anexo L. Rory’s Story Cubes	119
Anexo M. Sequência didática do género textual artigo de opinião.....	121
Anexo N. Caderno de Leituras	141
Anexo O. Texto do Pré-Teste.....	144
Anexo P. Guião de Autorregulação	147
Anexo Q. Questões sobre o texto do Pré-Teste	149
Anexo R. IPAA	151
Anexo S. Texto da primeira sessão: “Ulisses”	153
Anexo T. Ficha de trabalho da segunda sessão: “O dia da Terra”.....	157
Anexo U. Ficha de trabalho da terceira sessão: “Paula Rego”	161
Anexo V. Ficha de trabalho da quarta sessão: “Karl”.....	163
Anexo W. Ficha de trabalho da quinta sessão: “Solos e Sochas”.....	167
Anexo X. PIT	169
Anexo Y. Gráfico de Barras do Pit.....	171
Anexo Z. Questionário de Autorregulação.....	173
Anexo AA. Texto do Pós-Teste	175

Anexo AB. Questões sobre o texto do Pós-Teste.....	177
Anexo AC. Grelhas de avaliação das aprendizagens	179
Anexo AD. Grelhas de avaliação dos objetivos gerais.....	213
Anexo AE. Gráficos de avaliação dos objetivos gerais	239
Anexo AF. Resultados da análise estatística em SPSS	243
Anexo AG. Grelha de dados do Pré-Teste	253
Anexo AH. Grelha de dados do Pós-Teste	255
Anexo AI. Grelha de dados do Questionário de Autorregulação.....	257
Anexo AJ. Grelha de dados dos métodos de estudo	261
Anexo AK. Registos dos esquemas dos alunos	263
Anexo AL. Questionário de Autorregulação do aluno S.R.	267
Anexo AM. Guião de Autorregulação do Pós-Teste do aluno S.R.....	269
Anexo AN. Guião de autorregulação do pré-teste da aluna B.V.....	271
Anexo AO. PIT das alunas J.R., M.F. e S.G.....	273
Anexo AP. Questionário de Autorregulação da aluna S.G.....	275
Anexo AQ. PIT e Gráficos de Barras da aluna M.F.	277

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Potencialidades e fragilidades dos alunos</i>	15
Tabela 2 <i>Objetivos gerais e específicos de intervenção</i>	17
Tabela 3 <i>Estratégias globais de intervenção</i>	39
Tabela 4 <i>Objetivos gerais, objetivos específicos e indicadores de avaliação</i>	53
Tabela 5 <i>Frequência dos métodos de estudo utilizados no Pré e Pós-Teste</i>	62
Tabela 6 <i>Média das QGA 3.1, QGA 3.2, QTE e PEA do Pré e Pós-Teste</i>	62
Tabela 7 <i>Média das QPEA dos Questionários de Autorregulação</i>	63
Tabela 8 <i>Frequência dos métodos de estudo utilizados</i>	65

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CM	Conhecimento Metacognitivo
EM	Experiências Metacognitivas
HM	Habilidades Metacognitivas
IPAA	Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Projeto Educativo
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
QA	Questão de Avaliação
QE	Questão do Execução
QGA	Questão do Guião de Autorregulação
QP	Questão de Planificação
QPEA	Questões de Planificação, Execução e Avaliação
QTE	Questão da Tarefa de Estudo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio que se apresenta em seguida foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O presente documento pretende, de forma reflexiva e fundamentada, explicitar e analisar o processo da prática pedagógica, desenvolvido por um trio de estagiárias ao longo de sete semanas, de 11 de abril a 27 de maio, com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Importa salientar, relativamente à intervenção realizada, que esta teve por base o Projeto de Intervenção (PI), elaborado previamente, ao fim de três semanas de observação, no qual foram delineados os objetivos gerais da intervenção, que regeram a prática, e definidas as estratégias a implementar para o alcance dos mesmos. O presente documento pretende, assim, esclarecer e refletir sobre a eficiência das estratégias implementadas.

Englobado nos objetivos gerais está o estudo “A autorregulação aplicada aos métodos de estudo”. Tendo sido um estudo realizado com uma metodologia de investigação-ação, pretendeu-se, com este, estimular e avaliar as capacidades de autorregulação do grupo de crianças, através da adequação dos seus métodos de estudo. Por conseguinte, o estudo exigiu um ensino explícito destes métodos e a implementação de estratégias que auxiliassem os alunos no seu processo autorregulatório.

Com o intuito de compreender o modo como os alunos se apropriaram destes métodos e em que medida melhoraram as suas capacidades autorregulatórias, foram realizados um Pré-Teste e um Pós-Teste que consistiam, essencialmente, na implementação de uma Tarefa de Estudo, acompanhada de um Guião de Autorregulação e de um Inventário de Processos de Autorregulação de Aprendizagem (IPAA). Do mesmo modo, foram recolhidos os registos das sessões implementadas ao longo do período de intervenção, dos estudos realizados autonomamente pelos alunos e dos Questionários de Autorregulação semanais.

Uma vez que este estudo foi enquadrado num período de intervenção, o Relatório de Estágio que se segue remete, não só para a análise do estudo em questão,

como para a análise de toda a prática pedagógica. Apresenta-se, em seguida, a estrutura do Relatório.

No primeiro capítulo será realizada a caracterização do contexto socioeducativo. Deste modo, será enquadrada a prática pedagógica, através da descrição do meio local e da instituição, da ação pedagógica da orientadora cooperante e da turma do 3.º ano do 1.º CEB em questão.

O capítulo que se segue intitula-se identificação e fundamentação da problemática e dos objetivos gerais. Pretende-se, com este capítulo, apresentar o suporte teórico que fundamentou toda a prática, com foco no estudo do presente Relatório. Será, ainda, explicitada a problemática e serão detalhados os objetivos gerais, guias de todo o período de intervenção.

O terceiro capítulo, metodologia: métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, é fundamental para a compreensão do modo como se recolheu e analisou a informação recolhida relativa às aprendizagens e competências dos alunos ao longo do período de observação – permitindo o delinear dos objetivos gerais –, e de intervenção – permitindo a compreensão da eficiência das estratégias implementadas.

Com base nos objetivos gerais definidos, explicita-se, ao longo do quarto capítulo, o processo de intervenção educativa, dando ênfase aos princípios orientadores da ação pedagógica e às estratégias globais de intervenção. De forma mais detalhada, serão explicitados os moldes nos quais se realizou o estudo, foco do presente Relatório.

Já no sexto capítulo será realizada a análise dos resultados. Neste capítulo serão analisadas as aprendizagens dos alunos, com base no alcance dos objetivos gerais do PI, explicitando-se as possíveis justificações para os resultados.

Por fim, com as considerações finais, será realizada uma reflexão crítica sobre todo o processo de ação pedagógica, enfatizando os resultados e as implicações do estudo “A autorregulação aplicada aos métodos de estudo”. Do mesmo modo, apresenta-se uma reflexão sobre as influências deste mesmo processo para a futura prática como docente.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Ao longo do presente capítulo, tal como já foi referido, irá realizar-se uma breve descrição das diferentes componentes do contexto socioeducativo – meio local, instituição, prática da orientadora cooperante e turma. É importante salientar que a caracterização realizada no presente documento tem por base a concretizada no PI.

1.1. Caracterização do meio local e da instituição

A instituição, na qual foi desenvolvido o período de intervenção, é uma instituição privada, situada numa freguesia da Área Metropolitana de Lisboa, junto ao rio Tejo. Tendo em conta a sua localização, a instituição desenvolveu um currículo muito próprio intitulado “Currículo do Mar”, que pretende tirar partido desta sua localização privilegiada.

Relativamente ao meio local envolvente, e descrevendo-o de forma sucinta, este é dotado de diversas infraestruturas residenciais, de comércio e de lazer. Por consequência desta riqueza local, o contacto dos alunos com o meio é frequentemente promovido, sobretudo para reforçar o Currículo do Mar, sendo desenvolvidas parcerias com diferentes instituições que proporcionam um leque variado de atividades aquáticas. A título de exemplo, podemos destacar as atividades de canoagem e de vela.

No que diz respeito à instituição, em particular, esta contempla uma oferta educativa abrangente, desde a educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Quanto às suas instalações, o espaço escolar conta com uma grande diversidade de infraestruturas, para além das várias salas de aula. Destacam-se, em seguida, algumas das que foram utilizadas ao longo do período de intervenção: as duas bibliotecas, sendo que uma delas está mais adequada ao Pré-Escolar e 1.º CEB, vários ginásios de diferentes dimensões e com variados equipamentos, uma piscina, um auditório, uma capela, um campo de futebol de relvado sintético e um espaço exterior com equipamentos lúdicos, exclusivo ao 1.º CEB.

Tal como já foi referido, a instituição desenvolveu seu currículo particular, o Currículo do Mar, que contempla um conjunto de princípios e atividades a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, por todos os níveis de escolaridade, que pretendem trabalhar “os conhecimentos e as competências do mar nos programas de

todas as disciplinas e matérias abordadas” (Site da Instituição, s.d.). Este currículo pretende, para além da transmissão de conhecimentos referida, a promoção de atividades que englobem e envolvam toda a população estudantil e docente.

A par deste currículo, a instituição possui o seu próprio Projeto Educativo (PE). Este baseia-se na Pedagogia Inaciana, sendo a mesma radicada “numa experiência de crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos outros, vivida por Santo Inácio de Loyola” (*site da instituição, s.d.*). A Pedagogia Inaciana pretende promover o desenvolvimento integral do corpo estudantil e docente, baseando-se em cinco elementos-chave: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Estes elementos são formulados na perspetiva do docente e baseiam-se em questões-problema, sendo a sua prioridade levar os docentes a refletir sobre os seus alunos, sobre as metodologias e estratégias implementadas e a, ciclicamente, avaliar e repensar estes parâmetros.

Relativamente aos princípios orientadores do PE, pretende-se, essencialmente, que se adotem “métodos ativos de descoberta e de apropriação do saber, a par de metodologias de comunicação e de projeto que valorizam a experiência individual, a responsabilidade e o trabalho em equipa” (*site da instituição, s.d.*), e que se promova “o desenvolvimento da curiosidade científica, do espírito crítico, do gosto pelo saber, da criatividade, do interesse por todas as formas de cultura e por todas as manifestações intelectuais e artísticas do espírito humano” (*site da instituição, s.d.*). Ao nível do 1.º CEB, mais particularmente, é objetivo estimular o desenvolvimento integrado das áreas cognitiva, pessoal, social, artística e afetiva. Considerando, ainda, que a instituição se assume como cristã, a área religiosa também é trabalhada e os seus princípios são basilares para orientação e desenvolvimento da ação pedagógica.

No que toca ao modelo pedagógico adotado, apesar de não ser explícita a adoção do Movimento de Escola Moderna (MEM), são adaptados os princípios elementares deste modelo – estruturas de cooperação, circuitos de comunicação e a participação democrática direta (Niza, 1998, p.3) – e, por consequência, implementadas estratégias adaptadas das propostas pelo mesmo.

Face às características do contexto socioeducativo apresentadas, o grupo de estudantes que frequenta a instituição são, essencialmente, filhos de residentes, de trabalhadores da zona ou daqueles que elegeram a instituição pelo seu modelo educativo. No que toca à relação escola-família, foi possível constatar que a relação dos familiares com a instituição é próxima e que se tratam, em geral, de famílias interessadas e ativas no desenvolvimento escolar dos seus filhos.

1.2. Caracterização da ação pedagógica da orientadora cooperante

Torna-se relevante conhecer, posteriormente à caracterização da instituição, os princípios pedagógicos pelos quais a orientadora cooperante se rege. Do mesmo modo, é importante caracterizar a sua ação pedagógica, atentando ao modo como gere o grupo – considerando as rotinas de trabalho, os conteúdos e os espaços de aprendizagem. Por fim, e de forma sucinta, será descrito o modo como a orientadora cooperante regula e avalia as aprendizagens dos alunos.

1.2.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

A prática pedagógica da orientadora cooperante segue, em primeiro lugar, os princípios educativos da Pedagogia Inaciana, explicitados no PE da instituição, e, tal como já foi referido, os princípios pedagógicos do MEM.

Primeiramente, infere-se que, de acordo com as observações realizadas, para a orientadora cooperante, o aluno é concebido como um ser único, com um papel ativo na construção do seu conhecimento. Este princípio revela-se no modo como a orientadora cooperante se relaciona com cada um dos seus alunos, construindo uma relação de confiança e trabalhando para a construção de um ambiente seguro, no qual os alunos se sintam à vontade para aprender, assumindo o erro como uma presença natural e humana do processo de aprendizagem. É possível constatar este princípio através da observação do modo como a orientadora cooperante conversa com os alunos sobre o erro e sobre as fragilidades de cada um e na forma como, com uma enorme facilidade naturalidade, os alunos assumem, perante o grande grupo, as suas dificuldades e incapacidades.

Do mesmo modo, é notória a preocupação pela compreensão das características individuais de cada um dos seus alunos, sendo intuito da orientadora cooperante poder acompanhar o percurso de aprendizagem e crescimento pessoal de cada um, de forma consistente e individualizada, pois, tal como defende Saviani, “os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é um ser único” (2008, p.8). Este princípio é, do mesmo modo, transmitido aos alunos, sendo estes levados a compreender e respeitar as particularidades dos seus colegas.

O sentido de responsabilidade é, ainda, algo partilhado entre os alunos e a orientadora cooperante. Os alunos sentem-se envolvidos no processo de aprendizagem e, por consequência, responsáveis pelo mesmo. Tal como defendem Felicetti e Morosini, “é necessário um comprometimento crítico, dinâmico e responsável por parte do aluno com relação à sua aprendizagem” (2010, p. 25). A orientadora cooperante incute, assim, em cada um, o sentido de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, transmitindo a ideia de que todos, incluindo a própria docente, têm um papel diferente, mas igualmente importante dentro do contexto de sala de aula, e que, sem o seu cumprimento, o processo de aprendizagem fica incompleto, não atingindo o sucesso que poderia atingir. Do mesmo modo, é focada a ideia de que cada um é uma fonte de conhecimento, sendo, por esse e por outros motivos, igualmente responsável pelo percurso educativo dos seus colegas.

Deste modo, a cooperação entre pares assume um papel extremamente importante dentro do espaço de sala de aula, uma vez que, para o bom funcionamento dos momentos de aprendizagem, os alunos necessitam de cooperar, comunicar e partilhar conhecimento. De facto, segundo Niza (1998), o trabalho colaborativo permite um sentimento de maior satisfação na aprendizagem, uma autoestima superior, a aceitação das diferenças entre pares, a motivação individual e maiores aprendizagens. Assim, neste contexto, o trabalho é realizado, frequentemente, em pequenos grupos, por escolha dos alunos, uma vez que, por norma, não é vinculada uma forma preferencial de trabalho, podendo as crianças selecionar o modo como preferem trabalhar – individualmente, a pares ou em pequenos grupos. A orientadora cooperante acredita, ainda, que os alunos não devem ser forçados a colaborar, e que devem, do mesmo modo, poder trabalhar individualmente, se assim o preferirem. No entanto, como defensora do trabalho colaborativo, a orientadora cooperante trabalha para que os alunos compreendam a mais-valia que é poder construir conhecimento em conjunto com os pares e que, por consequência da compreensão desta premissa, os alunos o acabem por manifestar esse desejo e essa preferência.

Por fim, torna-se importante salientar que, do mesmo modo que existe trabalho colaborativo entre os alunos, a equipa educativa revela uma forte componente de trabalho de cooperação. Os docentes, principalmente os que lecionam o mesmo ano de escolaridade, reúnem-se semanalmente e colaboram na planificação de atividades e elaboração de materiais. Partilham, ainda, frequentemente, dúvidas que possam ter em relação a conteúdos ou outros assuntos, auxiliando-se diariamente.

1.2.2. Gestão das rotinas do grupo, dos conteúdos e do espaço

Como docente de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB desta instituição, a orientadora cooperante está responsável por lecionar as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Formação Humana. Para além destas, no horário estão contemplados, ainda, tempos de Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Motora, Inglês e Formação Cristã, disciplinas lecionadas por professores especialistas. Para uma melhor compreensão desta distribuição, pode-se observar a Agenda Semanal da turma no Anexo A.

Apesar de o grupo de estagiárias ter lecionado, apenas, as sessões da responsabilidade da orientadora cooperante, acompanhou e auxiliou, ainda, os docentes das disciplinas de Expressão Plástica, Expressão Motora e Expressão Musical. Por esse motivo, explicita-se o funcionamento de cada uma delas em seguida.

As sessões de Expressão Plástica ocorrem uma vez por semana. O docente especialista e a orientadora cooperante trabalham em colaboração, uma vez que estas sessões são, frequentemente, integradas nos projetos desenvolvidos no âmbito de Estudo do Meio. As sessões de Expressão Motora decorrem três vezes por semana, sendo que uma das sessões se destina à prática de Natação e as restantes ao desenvolvimento dos excedentes blocos (Deslocamentos e Equilíbrios, Perícias e Manipulações, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos e Ginástica). Por fim, a Expressão Musical é lecionada em dois tempos semanais. Estas sessões baseiam-se em atividades de audição musical, canto e acompanhamento com instrumentos.

Relativamente aos momentos da responsabilidade da orientadora cooperante, como é possível constatar através da observação da Agenda Semanal (Anexo A), existem inúmeras rotinas ao longo da semana, tais como: o Conselho de Cooperação, no qual se discutem os registos relativos a questões do dia-a-dia, relatados no Diário de Turma; o Balanço do Dia, momento realizado ao final de cada dia em os alunos refletem sobre os conteúdos abordados, os diferentes momentos do dia ou outras questões que considerem pertinentes; a elaboração do Plano Semanal, rotina que dá início à semana e em que a orientadora cooperante, com o auxílio dos alunos, delineia a Agenda Semanal; o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), tempo em que os alunos trabalham autonomamente, consoante a o Plano Individual de Trabalho (PIT) que planificaram no início da semana; e a Apresentação de Produções, momento no qual os alunos

apresentam produções suas, realizadas, por norma, individualmente ou a pares, e que podem abordar diferentes conteúdos.

Para o ensino de Português, Matemática, Estudo do Meio e Formação Humana existem rotinas específicas. Os momentos de Trabalho de Texto e de Livros e Leitura são aqueles em que a orientadora cooperante aborda os conteúdos de Português. O Trabalho de Texto pode consistir na exposição de conteúdos por parte da docente, na realização de fichas de leitura, na revisão e reformulação de textos dos alunos em coletivo ou outras atividades em que se abordem conteúdos desta disciplina. A rotina de Livros e Leitura é uma rotina que consiste na leitura de um livro, ou excerto do mesmo, por parte da orientadora cooperante ou de um dos alunos.

A Matemática é trabalhada nos momentos de Matemática Coletiva e durante o tempo do Problema da Semana. Nos momentos de Matemática Coletiva, podem ser realizadas diferentes atividades, desde a exploração de conteúdos à realização de exercícios de consolidação. O Problema da Semana, tal como o seu nome o indica, é uma rotina de realização de problemas matemáticos, que, segundo Sarrazina e Ribeiro “está, hoje, associada ao desenvolvimento da capacidade de comunicação. Entendendo-se por comunicação um processo social onde os intervenientes interagem, trocando informações, influenciando-se reciprocamente na construção de significados” (2012, p.1368).

Quanto ao Estudo do Meio, privilegia-se a abordagem de conteúdos através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta

remete o acto de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos. (Peças, 1999, p. 58)

Existem, no entanto, momentos expositivos realizados pela orientadora cooperante, essencialmente, para a consolidação de alguns conteúdos que se considere necessária.

Por último, no tempo de Formação Humana, é implementado um projeto intitulado “Uma Aventura na Cidade”. Durante este momento, os alunos estão divididos

em três grupos e cada um é acompanhado por um docente, ou a orientadora cooperante ou um dos outros dois docentes de Formação Humana que trabalham em coadjuvação com a mesma. Com este projeto os alunos são desafiados a viver “aventuras” em busca do “Segredo da Amizade” e, através destas vivências, vão adquirindo competências sociais essenciais ao seu desenvolvimento pessoal.

A gestão dos conteúdos é outra das tarefas da orientadora cooperante. Geralmente, tendo por base os Programas e Metas das diferentes disciplinas, em colaboração com os outros docentes do 3.º ano, é delineado um plano que distribui os conteúdos a serem abordados por cada um dos três períodos escolares. No entanto, cada docente tem a liberdade de os redistribuir consoante considere pertinente, atentando às características do seu grupo de alunos. Ao longo do período de intervenção foi possível aferir que a preocupação principal da orientadora cooperante é que os alunos compreendam, de forma aprofundada, os variados conteúdos das diferentes disciplinas, sendo preferencial que estes possam ser abordados durante o tempo que se considerar necessário.

Relativamente à organização da sala de aula, as mesas dos alunos encontram-se dispostas em seis grupos – cinco grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos. O intuito desta disposição é promover a partilha de conhecimentos e estratégias entre os alunos e o estímulo das relações interpessoais, tal como defendem Johnson e Johnson (1999). Os elementos dos diferentes grupos vão sendo alterados consoante seja necessário. Para além das secretárias dos alunos, podemos encontrar, na sala, uma pequena biblioteca, essencialmente utilizada durante o TEA, alguns armários para arrumação de material e uma zona onde estão organizados os ficheiros utilizados pelos alunos durante o TEA.

Nas paredes da sala podemos, do mesmo modo, encontrar expostos inúmeros materiais das várias disciplinas, havendo uma zona particular para cada uma delas. Uma das áreas mais fundamentais é a área da Organização, pois esta permite a “autossustentação da organização do trabalho” (Niza, 1998, p. 19). Nesta encontram-se expostos todos os instrumentos de pilotagem essenciais ao bom funcionamento da gestão do quotidiano do grupo como o calendário anual, a Agenda Semanal, o mapa das tarefas, o mapa das presenças, o mapa da Apresentação de Produções, o Diário de Turma e o mapa de verificação dos ficheiros utilizados durante o TEA.

No Anexo B é possível encontrar algumas fotografias dos diferentes espaços e instrumentos da sala de aula.

1.2.3. Sistemas de avaliação e regulação das aprendizagens

“Evaluation is a theoretical and practical approach, which feeds back into ongoing change processes in organisations and projects. It is also a systematic process to assess the relevance, efficiency and effectiveness of policies, projects and programmes” (Hughes e Nieuwenhuis, 2005, p. 5). Assim, a avaliação formativa é considerada fundamental para a orientadora cooperante, uma vez que permite, aos alunos e à docente, a tomada de consciência do percurso escolar de cada um. Por conseguinte, a avaliação sumativa adquire um papel mais secundário, sendo uma forma mais formal de aferir as aprendizagens dos alunos.

Segundo Santos e Varela (2007), a avaliação formativa permite a consciencialização do professor e do aluno sobre os resultados das aprendizagens, possibilitando a realização de reformulações para que se alcancem os objetivos. Logo, o momento do Balanço do Dia torna-se relevante na medida em que permite uma reflexão individual e coletiva dos vários aspetos da rotina diária, sendo realizados, caso seja necessário, compromissos sobre aspetos que queiram ser melhorados. Do mesmo modo, através do PIT, os alunos são desafiados a planificar, executar e avaliar o seu percurso semanal ao nível do trabalho realizado em TEA. O Conselho de Cooperação é, ainda, um momento chave de avaliação sumativa, pois nele é discutido o percurso da turma enquanto grupo e, ainda, o percurso individual de cada aluno, através, por exemplo, das apresentações dos PIT's. Ainda no que toca à avaliação formativa, são realizadas, com alguma regularidade, pequenas fichas de exercícios sobre cada um dos conteúdos abordados, para que os alunos e a orientadora cooperante se consciencializem do que já está consolidado e do que deve, ainda, ser aprofundado.

A avaliação sumativa, segundo Santos e Varela, referindo as ideias de Haydt,

“tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. (2007, p. 3)

Esta é realizada, para cada disciplina, uma vez por período e consiste na realização de uma ficha de avaliação sumativa, que compila os conteúdos abordados ao longo desse intervalo de tempo. Apesar da orientadora cooperante privilegiar a avaliação formativa, compreende a importância e necessidade da avaliação sumativa.

1.3. Caracterização da turma

Por fim, e de forma a terminar a caracterização de todo o contexto socioeducativo, torna-se imperativo descrever a turma com a qual foi realizada a intervenção pedagógica. Primeiramente, será realizada uma breve caracterização geral do grupo de alunos e, por conseguinte, realizar-se-á uma caracterização da diagnose concretizada, pós período de observação e pré período de intervenção.

1.3.1. Grupo de alunos

A turma na qual a intervenção pedagógica foi realizada é uma turma do 3.º ano do 1.º CEB constituída por vinte e três alunos, onze do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Destes vinte e três alunos, três são recentes na turma, tendo dois deles entrado no início do 3.º ano e um no final do 2.º período do 3.º ano. Por consequência, são alunos que ainda se estão a integrar e a ambientar ao estilo de trabalho e às rotinas implementadas. É, do mesmo modo, importante salientar que existem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE): um aluno diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e uma aluna que foi, durante período de intervenção, sujeita a um processo de avaliação por parte de um pedopsiquiatra, sendo diagnosticada com Dislexia e Disortografia, e tendo sido, durante o mesmo período, desenvolvido um Plano Educativo Individual.

De acordo com a orientadora cooperante, relativamente à condição socioeconómica, constata-se que os alunos pertencem a famílias de classe média-alta.

1.3.2. Diagnose das aprendizagens dos alunos

Após o período de observação, e para uma realização fundamentada do PI, foi realizada uma diagnose das aprendizagens dos alunos, ao nível das diferentes disciplinas. Para esta diagnose foram consideradas, essencialmente, as informações transmitidas pela orientadora cooperante – quer em conversas informais, quer na entrevista realizada (Anexo C) –, a análise dos cadernos dos alunos, a observação participante e as grelhas de observação para essa finalidade construídas (Anexo D), apesar de incompletas no seu preenchimento devido ao curto período de observação.

Quanto ao desempenho nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, é possível concluir que são alunos com um aproveitamento, em geral, bastante bom. Ao nível do Português, constatou-se que os alunos têm uma leitura fluente e segura. A expressão e compreensão, quer oral, quer escrita, são, também, do seu domínio, apesar de manifestarem algumas dificuldades na organização de um discurso coerente e não repetitivo. Relativamente à escrita, torna-se importante salientar que dominam, essencialmente, o género textual narrativo. No que toca à ortografia, no entanto, apresentam algumas dificuldades, considerando os resultados do ditado de diagnóstico realizado (Anexo E).

Na disciplina de Matemática, os alunos revelam dominar estratégias de cálculo mental e de resolução de problemas. Ainda, relativamente à resolução de problemas, é importante salientar que os alunos partilham, frequentemente, estratégias para a resolução dos mesmos, manifestando boas competências ao nível da comunicação Matemática. Do mesmo modo, revelam compreender o valor posicional dos algarismos num número. Como fragilidade, foi detetada alguma dificuldade na realização dos algoritmos da divisão e da multiplicação, conteúdos recentemente abordados.

Ao nível do Estudo do Meio, manifestam competências de trabalho cooperativo nos momentos de Trabalho de Projeto. Necessitam ainda, no entanto, de desenvolver competências de tratamento e organização da informação e de estruturação do discurso, aquando do momento de comunicação dos projetos. Relativamente aos conteúdos abordados no 2.º Período, após recolhida a informação durante o período de observação, foi possível constatar que os alunos manifestavam conhecimentos aprofundados sobre os mesmos.

Quanto às Expressões Plástica, Motora e Musical, após conversas informais com os docentes especialistas destas disciplinas, foi possível compreender que eram uma turma, em geral, empenhada nas diferentes Expressões e que haviam atingido os objetivos, traçados pelos docentes, para o 2.º Período.

Resta salientar se tratam de alunos extremamente motivados para a aprendizagem. Em geral, têm um verdadeiro gosto pelo conhecimento e realizam, frequentemente, descobertas sobre determinados conteúdos autonomamente, por puro interesse e gosto em aprender. Esta motivação manifesta-se em todas as áreas e disciplinas. São, do mesmo modo, alunos extremamente participativos, apesar de, como consequência da vontade de participação, manifestarem algumas dificuldades no cumprimento de regras de comunicação dentro da sala de aula, tal como salienta a

orientadora cooperante na sua entrevista: “são muito conhecedores das regras que vamos construindo, têm imensa consciência dos compromissos, mas nem sempre os conseguem cumprir” (Anexo C).

Para uma compreensão mais detalhada das potencialidades e fragilidades dos alunos em cada uma das áreas, pode ser consultada a tabela em anexo (Anexo F), realizada com base nas informações recolhidas durante o período de observação, através dos métodos e técnicas de recolha de dados explicitados no capítulo 3 do presente documento. Acrescenta-se, ainda, que, no capítulo seguinte, serão mobilizadas e explicitadas as potencialidades e fragilidades do grupo que deram origem à problemática e aos objetivos gerais de intervenção.

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

Para o desenvolvimento do PI, foi necessário definir uma problemática e delinear objetivos gerais que orientassem a ação pedagógica. Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo realizada anteriormente, segue-se, nos subcapítulos subsequentes, a explicitação dessa problemática, bem como a fundamentação teórica que permite compreender a sua pertinência.

2.1. Identificação da problemática e dos objetivos gerais

Com base na tabela de potencialidades e fragilidades (Anexo F), já referida anteriormente, foi realizada uma tabela mais sucinta (Tabela 1), que demonstra as potencialidades e fragilidades do grupo que deram origem à problemática e aos objetivos gerais de intervenção,

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades dos alunos

	Potencialidades	Fragilidades
	<u>Escrita:</u> <ul style="list-style-type: none">- Demonstram criatividade na escrita de textos;- Dominam a estrutura da narrativa.	<u>Escrita:</u> <ul style="list-style-type: none">- Revelam erros ortográficos;- Não variam os géneros textuais produzidos;- Não recorrem à planificação e revisão textual.
Português	<u>Educação literária:</u> <ul style="list-style-type: none">- Fazem cinco leituras semanais em sala de aula.	<u>Educação literária:</u> <ul style="list-style-type: none">- Leem pouco por iniciativa própria;- Existe pouca partilha de livros lidos.
	<u>Expressão oral:</u> <ul style="list-style-type: none">- Utilizam um registo de linguagem adequado à situação;- Partilham ideias, sentimentos e pontos de vista.	<u>Expressão oral:</u> <ul style="list-style-type: none">- Revelam dificuldades na compreensão da pertinência dos seus comentários.

Estudo do Meio	<u>Trabalho de Projeto:</u> - Revelam interesse no Trabalho de Projeto.	<u>Tratamento e organização da informação:</u> - Revelam dificuldades na seleção da informação pertinente.
		<u>Comunicação da informação:</u> - Diversificam pouco as formas de comunicar os projetos.
Competências Transversais	<u>Autonomia e responsabilidade:</u> - Respeitam a maioria das regras da sala de aula.	<u>Autonomia e responsabilidade:</u> - Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação oral.
	<u>Participação:</u> - São muito participativos; - Revelam interesse e motivação pela aprendizagem.	<u>Participação:</u> - Revelam dificuldades em participar ordeiramente; - Revelam dificuldades em produzir comentários diversificados; - Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação (respeito pela vez do outro; solicitação da palavra para intervir).
	<u>Métodos de estudo:</u> - Demonstram interesse em desenvolver o seu potencial de aprendizagem.	<u>Métodos de estudo:</u> - Manifestam pouco conhecimento da diversidade de métodos e técnicas de estudo; - Manifestam dificuldades na compreensão dos métodos e técnicas de estudo mais adequados para si e para cada disciplina ou conteúdo; - Revelam dificuldades na gestão e organização do trabalho semanal do TEA.

Com base nos conteúdos da Tabela 1, apresentada anteriormente, formularam-se questões-problema que surgiram da vontade auxiliar os alunos no melhoramento do seu processo de aprendizagem. São elas:

- *Como melhorar as competências de comunicação dos alunos?*
- *Como desenvolver competências de escrita dos alunos?*
- *Como promover a apreciação crítica de textos variados pelos alunos?*
- *Como auxiliar os alunos no desenvolvimento de métodos de estudo?*

A partir destas questões-problema, revelou-se necessário definir uma problemática que, em suma, funcionasse como questão de partida para o desenvolvimento dos objetivos gerais. A problemática definida foi a seguinte:

Como potenciar as aprendizagens dos alunos investindo nos métodos de estudo e na melhoria das suas competências comunicacionais e literárias?

Assim, surgiram os objetivos gerais e específicos, apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Objetivos gerais e específicos da intervenção

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Melhorar as competências de comunicação	1.1. Participar na sua vez e respeitar as intervenções dos colegas; 1.2. Fazer comentários pertinentes; 1.3. Organizar um discurso coerente; 1.4. Realizar apresentações orais formais.
2. Desenvolver competências de escrita	2.1. Diminuir o número de erros ortográficos; 2.2. Produzir géneros textuais diversificados; 2.3. Planificar e rever textos.
3. Desenvolver a competência literária	3.1. Ler textos variados; 3.2. Apreciar criticamente textos variados.
4. Desenvolver métodos de estudo	4.1. Gerir e organizar o trabalho durante o TEA, de forma a espaçar a realização das tarefas de modo equitativo ao longo da semana; 4.2. Localizar e selecionar informação, com recurso à utilização de técnicas específicas como o sublinhado; 4.3. Organizar a informação, com recurso à utilização de técnicas específicas como os esquemas.

2.2. Fundamentação dos objetivos gerais

Uma vez identificados a problemática e os objetivos gerais e específicos, importa compreender a sua pertinência à luz das ideias de autores de referência. Deste modo, nos subcapítulos seguintes, justifica-se a conveniência de cada um dos objetivos gerais, com particular ênfase no último objetivo, devido ao facto de ser o foco do estudo do presente Relatório.

2.2.1. Melhorar as competências de comunicação

Relativamente ao objetivo geral “melhorar as competências de comunicação”, tendo em conta que a intervenção pedagógica foi realizada com uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, torna-se pertinente justificá-lo recorrendo aos normativos curriculares para este ciclo de ensino. De acordo com o documento Organização Curricular e Programas (Departamento de Educação Básica, 2004), é um princípio da ação pedagógica promover aprendizagens socializadoras que contribuam para “o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interação em todas as atividades educativas” (p. 24). Por consequência, só será possível atingir este objetivo se os alunos souberem comunicar de uma forma clara e concisa, respeitando as regras de interação e comunicação.

Este é, do mesmo modo, um objetivo que se revela transversal, sendo que a comunicação é crucial em qualquer uma das áreas disciplinares. Consequentemente, torna-se pertinente a sua justificação recorrendo aos Programas e Metas Curriculares de cada uma das disciplinas. Ao nível da Matemática, para Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013), a comunicação matemática é uma competência a ser abordada ao longo de todos os anos de escolaridade. Do mesmo modo, os autores consideram que “os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas.” (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2013, p. 5). Já em relação ao Português, segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), os alunos devem “compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação” (p. 5). Os autores acrescentam, ainda, que os alunos devem “produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 5). Ainda em relação ao Estudo do Meio, o Departamento de Educação Básica (2004) defende que os alunos devem ser capazes de “utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida” (p. 103).

Importa, por fim, salientar que, para além da sua importância tendo em conta as aprendizagens em cada uma das disciplinas, a comunicação é uma competência importante de desenvolver, pois é a base de todas as relações sociais do ser humano.

Por este motivo, para que os alunos desenvolvam a sua capacidade de relação com o outro, e uma vez que o trabalho cooperativo é o mais desenvolvido dentro da sala de aula, é necessário que os alunos fortaleçam uma comunicação saudável e respeitadora.

2.2.2. Desenvolver competências de escrita

No que respeita ao segundo objetivo geral definido, “desenvolver competências de escrita”, o documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico dá grande relevância às mesmas. Como é possível compreender, este objetivo geral relaciona-se com o primeiro apresentado, uma vez que a escrita é, também, uma forma de comunicação, cuja aprendizagem, como salientam Baptista, Viana e Barbeiro (2011), deve ser sistematizada e ensinada explicitamente. Este ensino explícito deverá verificar-se para as três dimensões da escrita, cujo desenvolvimento identificámos como objetivos específicos deste PI: subprocessos da escrita, ortografia e géneros textuais.

Trabalhar a escrita na sua dimensão processual torna-se fundamental para promover um melhor desempenho dos alunos nesta competência. Desta forma, os processos de planificação, textualização e revisão devem ser utilizados autonomamente pelos alunos. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do percurso escolar” (p. 18). A revisão é, também, um processo de grande importância, que, segundo Barbeiro e Pereira (2007), “é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto” (p. 19).

Para a qualidade da produção escrita, a ortografia é, a par dos subprocessos da escrita, um aspeto crucial a desenvolver. Baptista, Viana & Barbeiro, 2011 sublinham que esta

continua a ter um valor social saliente, pois o seu domínio é tomado como indicador em relação a aspectos como: A capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; O grau de instrução e de literacia da pessoa em causa; O nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar. (p. 49)

Desta forma, fundamenta-se a importância de trabalhar no sentido de se melhorar a competência ortográfica dos alunos.

Intervir eficazmente ao nível dos problemas de ortografia dos alunos implica que o professor avalie a que nível se encontra a dificuldade ortográfica que é colocada pela palavra que o aluno ainda não ultrapassou. Ou seja, “perante as dificuldades de ortografia apresentadas por um aluno, é necessário analisar a que tipos de problema correspondem.” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 61). De forma a ser realizada esta avaliação, tal como referido anteriormente, recorreu-se à tipologia de erros proposta por Silva e Ribeiro que se apresenta em anexo (Anexo G).

Por último, a respeito dos géneros textuais, o facto de os alunos produzirem invariavelmente textos narrativos permite concluir a importância de se abordarem explicitamente outros géneros textuais, nomeadamente o artigo de opinião, como forma de promover a diversificação dos géneros em atividades de escrita. A sua pertinência será fundamentada com a explicitação do objetivo seguinte.

2.2.3. Desenvolver a competência literária

A respeito do terceiro objetivo geral, “desenvolver a competência literária”, o seu desenvolvimento é previsto no documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, tal como se constata através do seguinte objetivo neste elencado: “apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 5). Também Costa e Sousa (2008) corroboram a importância de se desenvolver a competência literária dos alunos, uma vez que esta “contribui para a construção de uma cultura literária comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade para interpretar textos.” (p. 75).

Para além dos normativos curriculares destacarem o desenvolvimento da competência literária, salienta-se que, num contexto em que as condições são favoráveis a esta prática – existência uma biblioteca de sala de aula com livros diversificados, assim como uma biblioteca de escola rica em recursos – se torna bastante pertinente estimulá-la.

A pertinência da promoção da competência literária justifica-se, também, pela importância da leitura no desenvolvimento de competências de escrita, pelo que se relaciona intimamente com o objetivo geral explicitado anteriormente. Sousa (2013)

sublinha a ideia dos benefícios da leitura no desenvolvimento de competências escritas, reforçando que estes não são automáticos, mas que “decorrem de estratégias de ensino que, intencionalmente, visam potenciar as aprendizagens da língua escrita, durante a leitura, e mobilizá-las aquando das atividades de escrita” (p. 166).

A par disto, a apreciação crítica de textos lidos exige um trabalho explícito com os alunos, no sentido de se lhes apresentar formas de o fazer. Neste sentido, a implementação de uma sequência didática para explorar o género textual artigo de opinião assume-se importante, uma vez que neste predominam as sequências prototípicas argumentativas, cuja mobilização é essencial para a apreciação fundamentada de textos lidos. Tal como afirma Marques, a argumentação é uma atividade “que tem como objetivo nuclear defender, de modo persuasivo, um determinado ponto de vista, por meio de um texto argumentativo constituído, na sua forma elementar, por argumentos que sustentem uma determinada conclusão.” (2013, p. 66). Desta forma, ao exigir a exploração de um género textual, fomenta-se, simultaneamente, o desenvolvimento da competência literária e a diversificação dos géneros textuais, por parte dos alunos, nas atividades de escrita. De igual modo, e uma vez que se exploram com os alunos conteúdos a comentar nos textos lidos e que se desenvolve a argumentação, promove-se, também, o desenvolvimento de competências de comunicação, o que vai ao encontro do objetivo geral “melhorar as competências de comunicação”.

2.2.4. Desenvolver métodos de estudo

Relativamente ao último objetivo geral, “desenvolver métodos de estudo”, é importante salientar, mais uma vez, que, para além de este ser um dos objetivos gerais, estipulados no PI, é, do mesmo modo, o foco de estudo do presente Relatório de Estágio. Por esse motivo, será alvo de uma revisão de literatura mais aprofundada e detalhada. Destaca-se, ainda, que o estudo realizado se deteve, mais especificamente, na autorregulação aplicada aos métodos de estudo, sendo, deste modo, fundamentada a pertinência de um trabalho de articulação destas duas áreas.

Ao longo do tempo, têm-se vindo a presenciar outras formas de encarar o papel do aluno e do professor, para além da tradicional relação transmissor-aprendente (professor-aluno, respetivamente), com a modificação e reformulação do papel destes intervenientes dentro do espaço de sala de aula (Almeida, 2014). O aluno assume,

assim, um papel gradualmente mais ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento. Isto implica, como é possível compreender, que os objetivos do aluno são alterados, uma vez que este não se limita, unicamente, a compreender, memorizar e mobilizar o que o professor expõe. Segundo as ideias de Nie e Lau (2009), o aluno passa a ter um papel orientador e modelador da sua aprendizagem, enquanto o professor, conseqüentemente, adquire um papel que, apesar de igualmente importante, é diferente, sendo supervisor e auxiliador do aluno neste seu processo de aquisição do conhecimento mais independente.

Para reforçar esta ideia, Fosnot, (referido por Boiko e Zamberlan, 2001),

reconhece como aspectos essenciais da prática educativa, numa perspectiva sócio-construtivista: permitir que os alunos formulem as próprias perguntas, gerem suas hipóteses e modelos e testem sua validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto corroboradoras quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados, movimento este através do qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das estruturas psicológicas. (p. 52)

Já Salomon e Perkins (citados por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007) referem que “os alunos activamente envolvidos no processo de aprendizagem aumentam a possibilidade de transferir a informação aprendida para novas situações” (p. 39). Uma vez que um dos intuitos do ensino passa por formar alunos que adquiram conhecimento pertinente para a sua intervenção independente no mundo, fora da sala de aula, compreende-se a necessidade de um aluno mais ativamente envolvido na sua aprendizagem.

No entanto, com estas novas reformulações do papel do aluno, para além de mais independência e autonomia, o aluno adquire uma nova responsabilidade: a de conseguir orientar a sua aprendizagem, ou seja, a capacidade de autorregular a sua aprendizagem. Segundo Zimmerman (1990), “self-regulated learners are aware when they know a fact or possess a skill and when they do not. Unlike their passive classmates,

self-regulated students proactively seek out information when needed and take the necessary steps to master it” (p. 4). Efklides (2009) acrescenta a sua perspectiva à ideia de Zimmerman referindo que a autorregulação da aprendizagem “also involves metacognition – that is, monitoring and control of the person's cognition – as well as evaluation of the learning outcome and reflection on his/her self as learner” (p. 76).

Tal como é possível compreender, através da ideia de Efklides apresentada, para que esta autorregulação seja possível, o aluno tem de compreender os seus processos cognitivos de forma a orientar a sua aprendizagem da melhor forma, implementando estratégias de aquisição de conhecimento pertinentes, segundo as suas capacidades e a forma segundo a qual o aprende melhor. Este conhecimento do processo cognitivo do próprio intitula-se de metacognição.

Se se analisar a palavra “metacognição”, segundo a sua morfologia, é possível compreender que esta é uma palavra composta por prefixação, sendo o seu prefixo “meta” e a sua base “cognição”. O prefixo meta, neste caso em particular, exprime uma noção de reflexão sobre si. O termo cognição, segundo Neisser (citado por Brandimonte, Bruno & Collina, 2006)

refers to the mental process by which external or internal input is transformed, reduced, elaborated, stored, recovered, and used. As such, it involves a variety of functions such as perception, attention, memory coding, retention, and recall, decision-making, reasoning, problem-solving, imaging, planning and executing actions. (p. 3)

Como é possível pelas definições de “meta” e “cognição” acima apresentadas, metacognição significa a reflexão realizada por uma pessoa sobre os seus processos cognitivos. Foi John H. Flavell, há mais de trinta anos, que concebeu este conceito, tendo-o definido como a cognição da cognição. Nelson (1994), subscreve a ideia de Flavell ao afirmar que a metacognição “is defined as the scientific study of an individual's cognitions about his or her own cognition” (p. 187). Assim como Flavell e Nelson, já vários autores analisaram e explicitaram este conceito, sendo que, segundo Hartman (2002), a definição de metacognição é, em geral, consensual e, usualmente, definida como o pensamento sobre o pensamento ou a cognição sobre a cognição do próprio, tal como definiu, inicialmente, Flavell.

Segundo Jou e Sperb (2006), os trabalhos iniciais realizados sobre metacognição “detiveram-se apenas no conhecimento que os indivíduos tinham sobre a sua cognição” (p. 178). No entanto, foram surgindo novas perspetivas deste conceito.

De acordo com as ideias de Nelson (1994), a metacognição pode subdividir-se em dois grandes conjuntos, sendo eles: “(1) metacognitive knowledge (what do people know about their own cognitions as based on their life history?) and (2) on-going metacognitive monitoring and control of one’s own cognitions” (p. 187). Deste modo, é possível compreender que a metacognição já não envolve, unicamente, a capacidade de compreensão, de um determinado indivíduo, da sua própria cognição, mas, ainda, a capacidade de a monitorizar e controlar.

Já segundo as ideias de Efklides (2009), a metacognição pode dividir-se em três grandes subgrupos: o conhecimento metacognitivo (CM), as experiências metacognitivas (EM) e as habilidades metacognitivas (HM).

O CM está, essencialmente, associado ao conhecimento que um indivíduo tem dos seus processos cognitivos, conhecimento baseado “on self-awareness or awareness of subjective mental states, on observation of behaviour and of its outcomes, and on the use of language to depict them and to communicate with others about them” (Efklides, 2009, 78). Deste modo, o CM “provides a database from which the person can select information that fits with his/her conception of the task and of the goal pursued when automatic cognitive processing fails and the person needs to control his/her cognition” (Efklides, 2009, p. 78).

As EM “are manifestations of the online monitoring of cognition as the person comes across a task and processes the information related to it” (Efklides, 2009, p. 78). Em suma, as EM representam a ligação entre a tarefa e o indivíduo que a realiza. Dentro de este subconjunto, conforme salienta Efklides (2009), também são contemplados os sentimentos metacognitivos, as estimativas metacognitivas e o conhecimento da tarefa. Os sentimentos metacognitivos podem ser, por exemplo, o sentimento de saber, de familiaridade, de dificuldade, de confiança ou de satisfação. Quanto às estimativas metacognitivas, estas estão relacionadas com considerações que o indivíduo faz em relação à sua performance durante a realização da tarefa, como a estimativa do tempo ou esforço necessário. Em relação ao conhecimento da tarefa, contemplam-se, ainda, nesta categoria, informações como semelhanças e diferenças entre a tarefa a realizar e outras já realizadas, procedimentos usados noutras tarefas, entre outras.

Por fim, as HM estão relacionadas com o controlo que o indivíduo faz do CM e das EM durante a realização da tarefa. Deste modo, as HM “are related to volition, which has to do with action control and strategy use” (Efklides, 2009, p. 79). Segundo Efklides (2009), as HM compreendem seis tipos de estratégias: (a) estratégias de orientação, (b) estratégias de planeamento, (c) estratégias de regulamento do processamento cognitivo, (d) estratégias de monitorização da implementação da ação planeada, (e) estratégias de avaliação do resultado do processamento da tarefa, e (f) estratégias de recapitulação e de autorregulação.

No entanto, como salienta Efklides (2009), Nelson definiu metacognição como um modelo da cognição. “This means that metacognition is a representation of cognition” (Efklides, 2009, p. 77), ou seja, cada indivíduo faz a sua representação mental do seu processo cognitivo. Por este motivo, é importante compreender “that metacognition is not a direct reflection of cognition, but a model of it based on the monitoring of the functioning of cognition” (Efklides, 2009, p. 77).

Por todas as definições apresentadas, é possível compreender a relação entre a metacognição e a autorregulação. De facto, “para que os alunos possam ser identificados como auto-regulados, a sua aprendizagem deve envolver o uso de estratégias específicas para alcançar os objetivos académicos construídos com base nas suas perceções de auto-eficácia” (Zimmerman, referido por Rosário, 1998, p. 239). Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012) sublinham, ainda, esta ideia, através da definição competências de autorregulação de Zimmerman que apresentam, sendo estas “processos autodirecionados e crenças pessoais que permitem ao aluno transformar competências mentais em competências de desempenho académico, estando relacionadas com a implicação do aluno no processo de aprendizagem em termos cognitivos, motivacionais e comportamentais.” (p. 154). Assim, compreende-se que consoante o aluno vai adquirindo um conhecimento metacognitivo mais aprofundado, vai sendo capaz de autorregular a sua aprendizagem de uma forma mais eficaz e mais adequada às suas necessidades.

Relativamente, ao modelo autorregulatório, segundo Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012),

Zimmerman (2002) propõe um modelo de autorregulação que se divide em três fases, que conjugam cognições, comportamentos e afetos: a fase prévia, englobando processos e crenças que ocorrem antes da aprendizagem,

nomeadamente a análise de tarefas e a automotivação; a execução, que diz respeito aos processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, como o autocontrolo e a auto-observação; e a autorreflexão, referente aos processos ocorridos após aprendizagem, como a autoavaliação e a autoreação. Este processo autorregulatório na aprendizagem é visto como um processo cíclico e dinâmico, em que as autorreflexões sobre as situações anteriores de aprendizagem afetam a fase prévia das situações de aprendizagem seguintes. (p.154)

Vários autores sublinham esta ideia de que a autorregulação se processa, essencialmente, em três fases. Bilimória e Almeida (2008), também referenciando as ideias de Zimmerman, consideram que a autorregulação consiste num “processo cíclico de três fases: planeamento, controlo volitivo e do desempenho, e auto-reflexão” (p.15). Em suma, é consensual entre autores que a autorregulação exige um momento de planeamento, um momento de execução e um momento de avaliação. Do mesmo modo, vários autores salientam que estes processos se interligam e têm uma relação de causalidade entre eles, devendo os resultados do planeamento ser refletidos na execução, a execução ser objeto de reflexão, o *outcome* da reflexão ter influência numa nova planificação, e assim sucessivamente. Rosário (2004) acrescenta, ainda, referindo as ideias de Borkowski, Carr e Presley e Garner e Alexander, que, “de facto, os alunos academicamente proficientes necessitam de planear, monitorizar e avaliar o seu pensamento. Esta competência para monitorizar os próprios pensamentos e ações pode ser identificada como metacognição ou controlo executivo (p.29).

No entanto, tal como já foi salientado anteriormente, este processo de autorregulação implica que os alunos possuam estratégias de autorregulação de aprendizagem que, segundo Zimmerman, são “as ações e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos” (citado por Rosário, 1998, p.279). Rosário acrescenta ainda, citando as ideias de Zimmerman e Martinez-Pons, que estas estratégias “incluem métodos tais como a organização e transformação do material a ser aprendido, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória (1998, p.279).

Rosário (2004), citando Danserou e, também, Nisbet e Schucksmith, refere que “as estratégias são entendidas como sequências integradas de procedimentos ou

actividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação” (p.28). O autor acrescenta, ainda, que, segundo McKeachie, “o termo estratégia caracteriza uma competência num repertório de métodos de aprendizagem, selectivamente aplicados para completar tarefas segundo determinadas condições” (Rosário, 2004, p.28). Assim,

uma intervenção que vise melhorar a aprendizagem tem que atribuir ao estudante o protagonismo na acção, dado que é a sua actividade de selecção, filtragem, codificação, organização e processamento da informação que o conduz a construir os conteúdos da aprendizagem e a desenvolver as competências associadas. (Billimória e Almeida, 2008, citando González-Pienda, p. 16)

Foi com esta base de ideias que se construiu o último objetivo geral: “desenvolver métodos de estudo”, pois “Quando os alunos, no seu trabalho pessoal, monitorizam o seu estudo, adaptando as táticas, ao mesmo tempo que observam a sua contribuição na aprendizagem, estão, podemos afirmar, a auto-regular o seu processo de aprendizagem (Rosário, 2004, citando Pintrich e Rosário, p. 29).

Sugerimos, portanto, que as intervenções no domínio do ensino e da prática das estratégias de estudo obedeçam a dois tipos de objectivos: por um lado, promover o ensino de um elenco alargado de estratégias de aprendizagem para processar a informação de uma forma profunda (Rosário, 1999, 2002c); por outro, os alunos deveriam aprender, através da experiência e da prática guiada, a ser estratégicos na escolha, adaptação e implementação das estratégias de aprendizagem de uma forma concertada. (Rosário, 2004, p. 31)

Deste modo compreende-se a necessidade de um ensino explícito da autorregulação e das estratégias concretas de estudo que possam ser implementadas pelos alunos.

Apesar de não haver nenhum objetivo específico de nenhuma das áreas curriculares que concorra diretamente para este objetivo geral do PI, os Programas e Metas das diferentes disciplinas salientam a necessidade de que o aluno desenvolva capacidades de seleção de informação e de organização da informação.

Consequentemente, considera-se pertinente que cada aluno seja capaz de encontrar a forma como aprende melhor uma vez que cada aluno é um indivíduo único, com as suas características particulares, o que fará com que aprenda de forma diferente e, por consequência, necessite de um método de estudo diferente. Ao longo da intervenção, o foco deteve-se, assim sendo, nas capacidades de gestão de tempo, com base na distribuição do trabalho no tempo de TEA, e nas capacidades de localização, seleção e organização da informação, por se considerar que estas competências são essenciais, tal como o defende Rosário, para a implementação e adequação de métodos de estudo.

A decisão de trabalhar este tipo de competências com este grupo de alunos, em particular, surgiu fruto da análise da diagnose dos alunos e de conversas informais com a orientadora cooperante. Apesar de serem explicitadas, posteriormente, as estratégias implementadas para o alcance deste objetivo, adianta-se que estas tiveram por base um livro de Pedro Sales Luís Rosário intitulado “(Des)venturas do Testas: estudar o estudar”. Neste, o autor explicita a importância do trabalho da autorregulação e do ensino explícito de métodos de estudo com alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade.

Como é possível compreender, o livro explicita e fundamenta estratégias para alunos com uma idade superior à do grupo de alunos em estudo. No entanto, face às características do grupo de alunos, e com base na manifestação do interesse da orientadora cooperante, considerou-se pertinente o ensino explícito de métodos de estudo. No que toca à autorregulação, uma vez tratar-se de um grupo de alunos com práticas reflexivas e de autoavaliação frequentes, julgou-se interessante e adequado poder aprofundar estas práticas e fornecer aos alunos materiais que lhes permitissem um trabalho mais detalhado e frutífero da autorregulação da aprendizagem.

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

Ao longo deste capítulo, serão descritos os métodos e técnicas de recolha de dados que foram implementados ao longo do período de observação – que, por consequência, permitiram a realização do PI –, e os que foram implementados ao longo do período de intervenção – que permitirão a análise e avaliação das aprendizagens dos alunos, realizada no capítulo 5 do presente documento. Salienta-se, previamente, que este foi um trabalho de natureza mista, com o tratamento quantitativo de alguns dados, com características próximas às da metodologia de investigação-ação. Deste modo, foram sendo avaliadas as aprendizagens dos alunos ao longo da intervenção e alteradas as estratégias consideradas necessárias.

Tal como já foi referido anteriormente, os dados recolhidos durante o período de observação foram, essencialmente, fruto da observação participante e das notas de campo realizadas aquando desta observação, da análise de produções dos alunos, do preenchimento de grelhas de observação (Anexo D) e da entrevista realizada à orientadora cooperante (Anexo C). Do mesmo modo, salienta-se a importância de todas as conversas informais realizadas com a docente, durante este mesmo período. Durante o período de intervenção, os métodos e técnicas de recolha de dados foram semelhantes aos descritos anteriormente.

A respeito dos métodos e técnicas de recolha de dados, a observação participante assumiu uma importância fundamental durante o período de observação, pois, tal como defende Afonso (2005), a observação torna possível uma “recolha de dados particularmente útil e fidedigna” (p. 91). Este método permitiu conhecer e interiorizar a dinâmica do grupo e da orientadora cooperante. Possibilitou, do mesmo modo, ao longo do período de intervenção, a compreensão das aprendizagens dos alunos e a consequente reformulação de estratégias, caso fosse considerado necessário.

Ainda de acordo com Afonso (2005), a observação deve ser acompanhada da utilização e preenchimento de grelhas de observação, elaboradas em função dos objetivos da observação. Este instrumento assume grande importância, uma vez que permite a recolha de dados concretos, a partir de um conjunto de indicadores

previamente definidos de acordo com o objetivo da observação. É importante salientar que, durante o período de observação, as grelhas (Anexo D) não assumiram uma grande relevância, uma vez que este período foi curto e que, durante o mesmo, foram realizadas muitas atividades atípicas, que dificultaram a compreensão das rotinas do grupo e o preenchimento de grelhas sobre as aprendizagens dos alunos. No entanto, ao longo do período de intervenção, o preenchimento das grelhas tornou-se essencial, tal como poderá ser constatado no capítulo 5 do presente documento, uma vez que o seu preenchimento diário e semanal foi fornecendo uma noção da aquisição de competências por parte dos alunos e que a sua análise permitirá a compreensão da sua evolução ao longo do período de intervenção, tanto ao nível das aprendizagens, como ao nível dos objetivos gerais estabelecidos no PI.

No que respeita às notas de campo, Lima & Pacheco (2006) referem que as informações recolhidas através da observação devem ser “registadas num diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais próximo possível da realidade observada” (p. 95). Num momento após a observação, estas deverão ser enriquecidas com maior pormenor, de modo a que se retenha o essencial. As notas de campo tornaram-se relevantes, essencialmente, para o registo das evoluções dos alunos no que toca ao estudo sobre a autorregulação aplicada aos métodos de estudo, sendo que, posteriormente a cada sessão implementada e ao longo de toda a intervenção, foram recolhidas e registadas informações consideradas pertinentes para a constatação da evolução dos alunos neste campo da investigação.

A análise do PE da instituição, permitiu, no período de observação, a compreensão dos princípios pedagógicos defendidos e dos grandes objetivos a alcançar. Assim, análise do PE foi da máxima importância, uma vez que se considerou ser essencial adequar a prática pedagógica do grupo a estes princípios, tal como a orientadora cooperante o faz. Salienta-se que, não foi realizada análise do Projeto Curricular de Turma, pois não foi possível consultá-lo.

A entrevista, por sua vez, trata-se de

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações. (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 22)

Optou-se, durante o período de observação, pela realização de uma entrevista estruturada à orientadora cooperante (Anexo C), tendo sido utilizado um guião com questões que conduziram o diálogo. Com a sua realização, o objetivo foi, essencialmente, obter informações pormenorizadas acerca do contexto socioeducativo, da prática pedagógica da orientadora cooperante e do grupo de crianças. Considera-se que, a par das conversas informais, a realização desta entrevista foi fundamental, por permitir conhecer, em maior detalhe, as especificidades da turma. Tratando-se de apenas uma entrevista, optou-se por não se realizar a análise de conteúdo, tendo-se recorrido, apenas, à sua análise narrativa.

Salientando, ainda, a importância das conversas informais, refere-se que, ao longo de todo o período de observação e intervenção, foram tidas conversas informais com a orientadora cooperante, com o intuito de receber o seu feedback em relação à prática pedagógica de cada uma das estagiárias e em relação à sua perspetiva relativamente à evolução das aprendizagens dos alunos. Estas conversas informais manifestaram-se, do mesmo modo, essenciais, por permitirem o intercâmbio de ideias e a partilha de estratégias e atividades para a implementação das sessões, entre a orientadora cooperante e o grupo de estagiárias.

Por fim, denota-se a importância da recolha e análise das diferentes produções dos alunos. Esta recolha tornou-se essencial para uma compreensão mais aprofundada da evolução dos alunos no que toca às suas aprendizagens e, ainda, no que toca à sua evolução em relação aos objetivos gerais do PI. Uma vez que neste contexto, tal como já foi referido anteriormente, o trabalho é frequentemente realizado a pares ou em pequenos grupos, torna-se importante poder analisar o conteúdo de produções individuais dos alunos com o intuito de compreender a evolução pessoal de cada um.

Uma vez descritos, na sua globalidade, os métodos e técnicas de análise de dados que influenciaram, essencialmente, a análise das aprendizagens dos alunos e do alcance dos objetivos gerais, salienta-se relativamente ao estudo em questão no presente Relatório, que, para uma melhor compreensão da análise realizada, apenas se descreverão os seus processos no capítulo 5. Assume-se esta opção por se compreender a necessidade de uma assimilação aprofundada das estratégias implementadas e materiais produzidos, que apenas se encontra no capítulo seguinte.

4. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Ao longo do presente capítulo será descrito todo o processo de intervenção educativa, posto em prática, essencialmente, ao longo das últimas seis semanas de intervenção, visto a primeira ter sido, ainda, partilhada com a orientadora cooperante. No entanto, previamente a essa descrição, para a compreensão das bases que a nortearam, é necessário explicitar o conjunto de princípios pedagógicos que sustentaram a prática pedagógica.

4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

Perspetiva sócio construtivista

Para além de se ter dado continuidade à prática da orientadora cooperante – que se baseia nos princípios da Pedagogia Inaciana e do MEM, descritos no subcapítulo 1.2 do presente documento – adotaram-se os princípios da perspetiva sócio construtivista da aprendizagem. Desta forma, salientam-se algumas questões relacionadas com o desenvolvimento da criança, à luz de Vygotsky e Bruner.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento trata-se de um processo culturalmente organizado (Baquero, 1998), ou seja, é o produto da interação entre a criança e o contexto sociocultural em que vive. Também Bruner vai ao encontro da ideia de que o desenvolvimento é fortemente influenciado pela cultura (Peixoto, 1993). Tal como afirma, ainda, Matta (2001), “o desenvolvimento é encarado como o produto da interação social: a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando, progressivamente, por um processo de internalização.” (p. 73).

Para ambos os autores – Vygotsky e Bruner – o desenvolvimento da criança processa-se do plano social (exterior a si) para o plano pessoal (interno) por meio deste processo de internalização. Não se trata de uma transposição direta da realidade, mas sim de uma apropriação do conhecimento externo para o plano interno. Transpondo este pressuposto para o contexto de sala de aula, Cubero & Luque (2004) sublinham que, “para Vygotsky, . . . a participação dos meninos e das meninas nas atividades culturais, em que compartilham com colegas mais capazes os conhecimentos e

instrumentos desenvolvidos por sua cultura, permite que interiorizem os instrumentos necessários para pensar e atuar.” (p. 99).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), introduzido por Vygotsky, permite compreender como se processa esta internalização do conhecimento, a sua transição do plano social para o plano pessoal. De acordo com Cubero e Luque (2004), trata-se de “uma zona na qual funciona um sistema interativo, uma estrutura de apoio criada por outras pessoas e pelas ferramentas culturais apropriadas para uma situação, que permite ao indivíduo ir além de suas competências atuais.” (p. 99). Ou seja, a ZDP diz respeito à relação entre um nível potencial de desenvolvimento que uma criança apresenta (possibilidades de resolução de um problema em interação com um adulto ou uma criança mais competente) e o nível de desenvolvimento atual (possibilidades individuais de resolução de um problema, aquilo que a criança consegue resolver autonomamente).

Segundo Baquero (1998), Vygotsky considerou que o bom ensino deveria operar sobre a ZDP, ou seja, “sobre as conquistas de desenvolvimento ainda em aquisição e somente conseguidas em colaboração com outro.” (p. 99).

Considerando que, em contexto de sala de aula (assim como em qualquer contexto), o conhecimento se constrói a partir das interações, a ação pedagógica deve, então, ser promotora de aprendizagens ativas e socializadoras, na construção das quais os alunos tenham, efetivamente, um papel preponderante.

No decurso da intervenção, tal como já foi referido, deu-se, então, continuidade à prática da orientadora cooperante, por se acreditar que o conjunto de rotinas instituídas são, de facto, promotoras deste tipo de aprendizagens ativas e socializadores e, por conseguinte, promotoras do sucesso dos alunos.

Trabalho cooperativo

Apesar de este já ser um dos princípios pedagógicos da orientadora cooperante, revelou-se pertinente dar ênfase a este princípio, no presente subcapítulo, pela importância que o mesmo teve ao longo do período de intervenção. Com o seguimento desta prática, procurou-se que os alunos continuassem a desenvolver as suas competências de trabalho em cooperação.

Tal como descrito anteriormente, a planta da sala está construída por forma a permitir a partilha de conhecimentos e estratégias entre os alunos. Deste modo, sempre que proposta uma tarefa aos alunos, caso não houvesse indicação contrária, os alunos

poderiam escolher trabalhar cooperativamente, a pares ou em pequenos grupos (de três ou quatro elementos). Apesar de algumas tarefas exigirem o trabalho individual, a restante maioria dava aos alunos essa possibilidade de seleção. Esta ideia é apoiada por Niza que defende que “no âmbito das atitudes, os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva. Os alunos de turmas organizadas por pequenos grupos são mais cooperativos e altruístas quando podem escolher trabalhar com outros. Têm igualmente atitudes mais positivas em situação de conflito” (1998, p. 5 e 6)

Outra das principais características do trabalho cooperativo já foi referida anteriormente, quando citadas as ideias de Vygotsky e Bruner, com base na perspetiva sócio construtivista da aprendizagem. No entanto, importa, ainda, salientar que os alunos beneficiam em poder trabalhar cooperativamente com alunos com diferentes competências. Deste modo, sempre que mudada a planta da sala, a orientadora cooperante tinha o cuidado de formar grupos que se pudessem auxiliar no trabalho e que, do mesmo modo, não se perturbassem excessivamente em momentos em que o silêncio fosse requerido.

Diferenciação pedagógica

Segundo Marques (2000),

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que se é capaz de fazer para alargar os interesses e as potencialidades da criança. Para que o professor diversifique as suas metodologias, ele tem de proceder a uma observação contínua e a uma avaliação diagnóstica rigorosa. Diz-se que um professor faz uso da diferenciação pedagógica quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios. (p.49)

Deste modo, é possível compreender a necessidade de um ensino que vá ao encontro das particularidades de cada aluno, pois cada criança é um ser individual e único, com as suas particularidades: potencialidades, fragilidades, gostos e interesses.

No que toca a estratégias, a mais particular que permite, naturalmente, a diferenciação pedagógica é o TEA. Este tempo é privilegiado, na medida em que permite que os alunos selecionem as tarefas mais adequadas às suas necessidades –

semanalmente, na planificação do PIT, os alunos identificam as suas maiores dificuldades e selecionam tarefas que considerem permitir colmatá-las. Do mesmo modo, tal como já descrito anteriormente, era opção dos alunos trabalhar individualmente ou a pares, consoante considerassem beneficiar mais de um estilo de trabalho ou de outro.

Salienta-se, ainda, que para uma das alunas com NEE, foram implementadas algumas atividades diferenciadas e foi dado, do mesmo modo, algum apoio individual por parte das estagiárias e da orientadora cooperante, aquando da realização de determinadas tarefas. Quanto ao aluno com PHDA, uma vez não manifestar qualquer tipo de dificuldade relacionada com os conteúdos abordados, não foram implementadas atividades diferenciadas, no entanto, tendo em conta a sua dificuldade de concentração, a este era permitido ter um pedaço de plasticina ou uma pequena bola para poder manusear.

Aprendizagens significativas

Foi intuito, ao longo de todo o período de intervenção, promover aprendizagens significativas para os alunos. Uma aprendizagem só é significativa na medida em que é construída de forma a ir aos encontros dos interesses e características dos alunos e na medida em que permite o relacionamento de novos conhecimentos com o que já foi adquirido e aprendido, pois “a interacção entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva particular do aprendiz dá origem a dignificados verdadeiros ou psicológicos” (Ausubel, 2000, p. 1).

Deste modo, procurou-se a implementação de estratégias e atividades que relacionassem os conhecimentos prévios dos alunos com o conhecimento novo, desejado ser adquirido pelos mesmos, e foram construídas atividades que, segundo o grupo de estagiárias e a orientadora cooperante, pudessem ser atrativas e positivamente estimulantes para os alunos. Assim, salienta-se que o auxílio da orientadora cooperante se tornou vital, pois partilhou o seu conhecimento mais aprofundado e detalhado do grupo, tendo assistido o grupo de estagiárias no enquadramento dos conhecimentos prévios dos alunos, no delinear de estratégias que pudessem partir destes mesmos conhecimentos e que fossem ao encontro dos interesses do grupo de alunos.

Torna-se difícil o destaque de uma atividade como exemplo, em detrimento de outras, uma vez que este princípio foi pilar de toda a prática e tido sempre em conta

para a planificação e implementação de atividades. No entanto, pode-se referir o encadeamento de conteúdos matemáticos promovido, principalmente na abordagem das unidades de medida de comprimento e de área, tendo sido realizadas atividades que auxiliassem os alunos a construir conhecimento a partir do que conhecimento já adquirido e, através dessa construção, auxiliar à compreensão das diferentes relações entre conteúdos.

Aprendizagem exploratória

Em seguida, importa explicitar que a aprendizagem exploratória foi, ainda, um dos princípios tidos em consideração aquando do planeamento e implementação de atividades.

No ensino-aprendizagem exploratório, a teoria e a prática estão também presentes, mas de outro modo. Parte-se de actividades em que os alunos são chamados a um forte envolvimento, para se fazer num segundo momento uma discussão, balanço, clarificação relativamente ao que se aprendeu. De alguma forma, trata-se do caminho inverso, em que se começa com forte ênfase em actividade prática que, por sua vez, serve de base à elaboração e fundamentação teórica. (Ponte, 2005. p. 15)

Deste modo, privilegiaram-se atividades que permitiam aos alunos a exploração de conteúdos, principalmente com recurso ao manuseamento de materiais. Assim, considera-se que as aprendizagens são mais atrativas e, segundo o princípio apresentado anteriormente, mais significativas para os alunos.

Mais uma vez, há vários exemplos deste tipo de atividades implementadas, mas salienta-se a atividade da construção do metro quadrado (Anexo H). Nesta, os alunos foram descobrindo, por experimentação e manipulação de materiais, a relação entre o centímetro quadrado, o decímetro quadrado e o metro quadrado. Assim, os alunos foram construindo o seu conhecimento, sempre com o auxílio e orientação do grupo de estagiárias e da orientadora cooperante, tendo sido realizado um momento de explicitação coletiva, no final.

Articulação curricular

Por fim, importa salientar que a articulação curricular foi um dos grandes princípios postos em prática ao longo do período de intervenção. Com esta pretendeu-

se quebrar as barreiras entre disciplinas e promover um conhecimento integrado e inter-relacionado.

De facto, o conhecimento é um todo, havendo, no entanto e naturalmente, áreas nas quais é possível subdividi-lo. Não obstante, o objetivo do ensino é a formação de alunos que sejam capazes de se orientar no mundo e no meio social, político e económico que os envolve. Na sociedade o conhecimento não surge compartimentado, surge como um todo. Deste modo, torna-se significativo que um docente promova a articulação curricular e implemente atividades em que os alunos possam mobilizar o conhecimento de várias áreas curriculares.

Salienta-se, ainda, que a articulação curricular promove a aquisição de aprendizagens significativas, uma vez que as atividades permitem a mobilização de diferentes conhecimentos das diferentes áreas de interesse dos alunos.

Como um dos vários exemplos, destaca-se a articulação que ocorreu entre a disciplina de Expressão Motora e a de Matemática. De facto, a introdução das unidades de medida de comprimento teve, por base, o intuito da medição dos saltos em comprimento realizados nas aulas de Expressão Motora. Incentivados pela motivação em descobrir o comprimento dos seus saltos, os alunos foram desafiados a realizar esta medição e, posteriormente, realizar a equivalência da mesma para as diferentes unidades de medida de comprimento a que foram sendo introduzidos. Do mesmo modo, numa das semanas de intervenção, o Problema da Semana foi calcular a média dos comprimentos dos saltos de dois grupos de alunos.

4.2. Estratégias globais de intervenção

Depois de identificadas as potencialidades e fragilidades do grupo e de delineados os objetivos gerais da intervenção, construíram-se um conjunto de estratégias que concorreram para a concretização dos mesmos. Ao longo do presente subcapítulo serão apresentadas e explicitadas as diferentes estratégias, bem como os contributos da intervenção nas várias áreas curriculares.

Dar-se-á, ainda, um foco especial às estratégias implementadas para o estudo “A autorregulação aplicada aos métodos de estudo”, descrevendo-se, detalhadamente as sessões implementadas e apresentando-se os materiais construídos.

Na tabela que se segue (Tabela 3), estão sintetizadas as estratégias implementadas, organizadas segundo os objetivos gerais para os quais concorreram.

Tabela 3

Estratégias globais de intervenção

Objetivos Gerais	Estratégias Globais
1. Melhorar as competências de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Definição com os alunos de regras de comunicação a seguir nos diferentes momentos; - Acompanhamento individual na preparação dos momentos de Comunicação de Projetos; - Professor como modelo de comentários nos momentos de Balanço do Dia, Apresentação de Produções, Livros e Leitura e Comunicação de Projetos; - Valorização da participação dos alunos que cumprem as regras de interação nos momentos coletivos.
2. Desenvolver competências de escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de grelhas de planificação e de revisão textual para os géneros textuais narrativo, descritivo, artigo de opinião, notícia e receita; - Tabela de verificação dos géneros textuais escritos pelos alunos; - Elaboração de ficheiros de sala de aula para diferentes tipologias de erro, de acordo com as dificuldades identificadas; - Implementação de uma rotina de ditado – introdução das caixas das palavras novas, difíceis e amigas; - Sistematização de regras de ortografia; - Introdução dos Rory's Story Cubes; - Continuação da rotina de Trabalho de Texto e introdução de uma ficha de trabalho para esse momento.
3. Desenvolver a competência literária	<ul style="list-style-type: none"> -Continuação da leitura autónoma no TEA; - Elaboração de um Caderno de Leituras; - Continuação da rotina Livros e Leituras, auxiliando à estruturação de comentários aos livros lidos; - Implementação de uma sequência didática para a abordagem do género textual artigo de opinião.
4. Desenvolver métodos de estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino explícito de algumas técnicas de localização, seleção e organização da informação; - Recurso às técnicas explicitadas para estudo individual de Estudo do Meio, durante o TEA; - Planificação e avaliação do PIT, tendo em conta a distribuição das tarefas pelos diferentes dias da semana.

Descrevem-se, em seguida, e de forma mais detalhada, algumas das principais estratégias implementadas. Importa salientar que, apesar de pensadas para um objetivo geral em específico, devido à interligação entre objetivos gerais, as várias estratégias foram auxiliando o alcançar dos vários propósitos do PI. Do mesmo modo, refere-se que todas as rotinas já implementadas pela orientadora cooperante foram mantidas e as novas estratégias não foram, nunca, contrariar o que já havia sido estabelecido pela orientadora cooperante.

4.2.1. Estratégias implementadas para o alcance 1.º objetivo geral

Tal como apresentado anteriormente, na Tabela 3, para o melhoramento das competências de comunicação oral dos alunos, foram implementadas algumas estratégias. Houve, essencialmente, um grande investimento nos momentos de apresentação oral formal e nos momentos de comunicação mais informal.

Ao nível da apresentação oral formal, a principal estratégia foi o acompanhamento dos alunos na preparação dos momentos de Comunicação de Projetos. Assim, aquando da preparação de cada uma das comunicações, os alunos eram acompanhados por uma estagiária que os auxiliava na estruturação da apresentação, focando aspetos específicos do trabalho – tais como o recurso aos materiais construídos, o tipo de suporte utilizado ou os conteúdos do projeto –, e aspetos mais gerais da apresentação – tais como a postura do aluno, a colocação da voz ou a dicção.

No que toca aos momentos de participação dentro da sala, foi dado um grande foco nos comentários realizados pelos alunos nos vários momentos e rotinas do dia. Uma das principais fragilidades notadas era a produção de comentários pouco pertinentes e insuficientemente diversificados, tendo em conta os comentários realizados anteriormente por outros colegas, e a participação desordeira. A estratégia implementada que mais auxiliou a evolução dos alunos nesta fragilidade foi o professor como modelo de comentários, pois foram-se introduzindo aspetos mais formais, passíveis de ser comentados, por forma a variar e diversificar os comentários dos alunos. Foram acordadas, do mesmo modo, com os alunos, estratégias que lhes permitissem manifestar a concordância da sua opinião com outros colegas, sem terem que repetir o mesmo discurso.

Importa, por fim, salientar que muitas das rotinas já implementadas pela orientadora cooperante favoreciam a comunicação oral. Por esse motivo, as estratégias implementadas para o alcance deste objetivo vieram consolidar e aperfeiçoar algumas das estratégias que já haviam sido implementadas.

4.2.2. Estratégias implementadas para o alcance 2.º objetivo geral

Ao nível das competências de escrita, houve um grande foco na ortografia e na estrutura dos géneros textuais escritos pelos alunos.

Para o trabalho de competências ortográficas, foi introduzida uma rotina de ditado semanal. De facto, o ditado permite que o professor e o aluno se consciencializem das dificuldades ao nível da ortografia. “Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem” (Sousa, 2014, p. 117).

Esta rotina já estava em vias de ser implementada pela orientadora cooperante aquando do início do período de observação. Deste modo, foram introduzidas algumas alterações à estratégia, sugeridas pelo trio de estagiárias, e a rotina foi implementada após o início da intervenção.

Em suma, a rotina decorria do seguinte modo: semanalmente, um ou dois alunos selecionava uma categoria de erro em que tivesse mais dificuldades. Em seguida, tinha que definir um conjunto de palavras (aproximadamente dez) que entrassem nessa categoria, para ditar à turma, e estudar a regra ortográfica do caso. Após o ditado, o aluno apresentava a forma correta de escrita das palavras e explicitava as regras de ortografia subjacentes ou alguns truques que o auxiliassem a não cometer o erro. Posteriormente, as palavras ditadas eram colocadas na caixa das palavras novas. No final de cada semana, algumas das palavras dessa caixa eram selecionadas e dadas aos alunos para estudo, para o ditado que ocorria todas as sextas. Após a correção do ditado e explicitação de algumas regras ortográficas consideradas necessárias, as palavras que nenhum aluno tivesse errado eram colocadas na caixa das palavras amigas e as que ainda suscitasse dúvidas eram colocadas na caixa das palavras difíceis (Anexo I), para serem ditadas na semana seguinte. Importa salientar que os alunos que apresentavam o seu ditado eram auxiliados pela orientadora cooperante ou por uma das estagiárias no processo de seleção do erro e de compreensão da regra ortográfica a este associada, durante o tempo de TEA.

Para o melhoramento dos textos escritos dos alunos, o principal investimento foi a implementação de rotinas de planificação e revisão textual. Interessante constatar a relação que esta proposta tem com a autorregulação da aprendizagem. Do mesmo modo, possui três fases: planificação, execução e avaliação. Compreende-se, assim, mais um fator que interrelaciona os diferentes objetivos delineados e estratégias implementadas para a construção de um PI coeso.

Para a consecução deste objetivo, introduziu-se: uma ficha de Trabalho de Texto, cujo exemplar é possível observar no Anexo J; guiões de planificação e revisão dos diferentes géneros textuais – narrativo, descritivo, artigo de opinião, notícia e receita –, tal como se pode ver no Anexo K; e introduziram-se os Rory's Story Cubes, que se podem observar no Anexo L. Explicita-se que os Rory's Story Cubes são conjuntos de dados temáticos, com imagens em cada uma das faces, que os alunos lançavam para o auxílio na construção e planificação dos diferentes textos escritos.

A ficha de trabalho de texto (Anexo J) pretendeu auxiliar os alunos na revisão de texto feita pré momento de revisão de texto, realizado em coletivo. Através desta ferramenta, os alunos eram levados a observar diferentes características do texto, fazendo uma revisão mais aprofundada e detalhada do mesmo, preparando-os mais adequadamente para o momento seguinte.

Os guiões de planificação e revisão de texto criados (Anexo K) foram, essencialmente, um guia para a estruturação de cada género textual. Estavam expostos na parede e, desse modo, os alunos poderiam consultá-los sempre que desejassem, para os momentos de planificação ou revisão textual.

Os Rory's Story Cubes (Anexo L) foram, ainda, uma excelente estratégia implementada. De uma forma deleitada e lúdica os alunos, aquando de um momento de escrita, escolhiam um, ou mais conjuntos de dados, consoante a(s) temática(s) que desejassem dar ao texto. Posteriormente, lançavam os dados e construíam uma história inspirada nas faces que lhes calhassem. Apesar da implementação desta estratégia não levar à realização de uma planificação escrita e detalhada, conduzia os alunos a organizar e planificar a sua história, nas suas linhas gerais, antes do momento de textualização, através da organização sequencial e cronológica das imagens das faces dos dados obtidas.

4.2.3. Estratégias implementadas para o alcance 3.º objetivo geral

Para o desenvolvimento da competência literária dos alunos, as principais estratégias implementadas foram a estruturação dos comentários no momento de Livros e Leitura, a introdução de um Caderno de Leituras e a realização de uma sequência didática para introdução do género textual artigo de opinião.

Relativamente à sequência didática, esta foi uma estratégia implementada que pretendeu introduzir aos alunos um novo género textual. Tal como é possível observar no Anexo M, a sequência está organizada em módulos e cada um deles, de uma forma encadeada e estruturada, vai abordando diferentes aspetos da estrutura de um artigo de opinião.

Importa salientar que esta sequência tinha por base a compreensão do artigo de opinião sobre um livro e, por esse motivo, o momento de Livros e Leitura assumiu uma enorme importância. Deste modo, ao longo das diferentes semanas, no momento de Livros e Leitura, foram sendo apresentados livros variados e que permitiam aos alunos a diversificação de comentários tendo em conta as ilustrações, a mensagem da história, o *design* gráfico do livro, as habilidades do autor, as atitudes e valores das personagens, ou outros considerados pertinentes. Estes aspetos foram discutidos com os alunos e criou-se uma cartolina que era sempre exposta aquando deste momento, onde se foram acrescentando os diferentes aspetos a comentar, pois estes foram sendo introduzidos gradualmente. Importa, ainda, salientar que, apesar da realização da sequência didática ter sido uma estratégia estabelecida para o objetivo geral 3, acaba por ser pertinente para o objetivo geral “desenvolver competências de escrita”, por apresentar aos alunos novos conteúdos, como um novo género textual ou os marcadores discursivos.

O Caderno de Leituras (Anexo N), tal como a sequência didática, foi uma estratégia implementada que também contribuiu para o alcance do objetivo geral “desenvolver competências de escrita”. Neste Caderno, de forma livre e espontânea, os alunos podiam ir registando as suas opiniões sobre livros lidos no momento de Livros e Leitura ou lidos autonomamente.

4.2.4. Estratégias implementadas para o alcance 4.º objetivo geral – problemática de estudo

Uma vez que o objetivo geral “Desenvolver métodos de estudo” está enquadrado no estudo do presente Relatório, serão descritas todas as estratégias relacionadas com

o mesmo, detalhados, de forma mais aprofundada, os moldes nos quais este foi realizado e apresentados todos os materiais construídos para o seu propósito.

Em primeiro lugar, salienta-se que a metodologia implementada para o estudo “A autorregulação aplicada aos métodos de estudo” teve por base a metodologia de Pedro Sales Luís Rosário. No seu livro “(Des)venturas do Testas: estudar o estudar”, já apresentado anteriormente, o autor explicita a importância da autorregulação no desenvolvimento do aluno e da explicitação de métodos concretos de estudo que o aluno possa implementar. Com base na sua metodologia, o autor construiu um livro de histórias do Testas, personagem principal, para diferentes anos letivos, do 5.º ao 9.º ano. Foi com base no livro do 5.º ano, “(Des)venturas do Testas: Testas para sempre”, e nas fichas de exercícios que o acompanham, que foram adaptadas e construídas as sessões implementadas.

Primeiramente, antes da implementação das sessões, na semana de intervenção ainda partilhada com a orientadora cooperante, foi implementado um Pré-Teste, englobando uma Tarefa de Estudo, um Guião de Autorregulação, e um IPAA.

O Pré-Teste, este foi construído com o intuito de testar os métodos de estudo utilizados pelos alunos e, ainda, a eficiência dos mesmos. Em relação à implementação deste, foi dado, em primeiro lugar, aos alunos, o texto que tinham que estudar (Anexo O) e o Guião de Autorregulação que o acompanhava (Anexo P). Após responderem à primeira questão do Guião, explicitando o método que iriam utilizar, os alunos tinham que implementar esse método durante o tempo que considerassem necessário. Informavam que haviam terminado e era-lhes retirado o texto, sendo, posteriormente, entregue um conjunto de questões sobre o texto (Anexo Q), às quais os alunos tinham que responder. Assim que terminassem, regressavam ao guião para avaliar o trabalho realizado e, uma vez terminada esta tarefa, respondiam ao IPAA (Anexo R).

Relativamente ao texto selecionado (Anexo O), este foi adaptado de um livro de curiosidades científicas intitulado “A verdade dos factos”, de Guy Campbell, e foi construído por forma a permitir a realização de sublinhados e esquemas, métodos a serem abordados nas sessões implementadas ao longo das semanas de intervenção. O Guião de Autorregulação (Anexo P) foi construído de modo a seguir as diferentes fases da autorregulação – planeamento, execução e avaliação. Já as questões propostas na ficha (Anexo Q) foram pensadas tendo em conta a informação pertinente a retirar do texto e passível de ser esquematizada. Por fim, o IPAA (Anexo R) foi retirado,

mais uma vez, do livro “(Des)venturas do Testas: estudar o estudar”, apesar de ter sido adaptado na linguagem e nos exemplos dados.

Nas seguintes seis semanas de intervenção foi, em cada uma delas, implementada uma sessão que pretendeu auxiliar os alunos no desenvolvimento de métodos de estudo e na compreensão e implementação dos processos de planeamento, execução e avaliação. Todas as sessões implementadas exigiram um momento inicial de planificação, realizado oralmente com os alunos, sendo discutido o que iria ser realizado ao longo da sessão e como; um momento de execução, específico de cada sessão; e um momento de avaliação em que os alunos respondiam, por escrito, à questão “Com esta atividade aprendi que...”. Importa explicitar que, devido a impedimentos de tempo, nem todas as sessões foram implementadas nos mesmos moldes, nem tiveram a mesma duração. Esclarece-se, em seguida, para uma melhor compreensão do estudo, o funcionamento de cada uma das sessões implementadas, em cada uma das semanas.

Na primeira sessão, o intuito foi explicitar aos alunos o que são os processos de autorregulação e levá-los a compreender a sua necessidade e os benefícios da sua utilização. A turma estava dividida em dois grupos e a sessão foi implementada duas vezes, uma com cada metade da turma. A sua duração foi de trinta minutos, com cada grupo. Primeiramente, foi lido um excerto de um capítulo do livro “(Des)venturas do Testas: Testas para sempre” (Anexo S) e, posteriormente, foi discutido com os alunos o que era realizado pelo Ulisses e pelos seus companheiros nos diferentes momentos da história, sendo, deste modo, introduzidos os conceitos de planificação, execução e avaliação.

A segunda e terceira sessões decorreram, respetivamente, na terceira e quarta semanas de intervenção. Ambas foram implementadas com o grupo de alunos todo junto. A segunda sessão teve a duração de uma hora e a terceira sessão a duração de trinta minutos. Ambas tiveram, no entanto, o intuito de explicitar métodos e técnicas de localização e seleção de informação, neste caso em particular o sublinhado. Na segunda sessão foi implementada a ficha de trabalho presente no Anexo T e, na terceira, a ficha de trabalho do Anexo U. Importa salientar, por não estar presente na ficha, que, em relação à sessão da terceira semana, após a realização da questão 3, foi pedido aos alunos que trocassem de ficha com um colega, que sublinhassem com a sua cor o texto do colega e que, posteriormente, discutissem a pares o que haviam sublinhado e as diferenças entre a informação selecionada por ambos.

Na quinta semana de intervenção decorreu a quarta sessão, tendo sido explicitada a utilização de esquemas. Esta explicitação foi feita através da implementação da ficha de trabalho do Anexo V. Em relação à tipologia de esquemas introduzida, nesta semana os alunos contactaram com o tipo de esquema cronológico, ou seja, um esquema que organiza, sequencialmente, a informação. Esta sessão foi implementada com todo o grupo e durou cerca de quarenta e cinco minutos.

Por fim, a quinta sessão foi implementada com o intuito de auxiliar os alunos na consolidação da realização de esquemas e de introduzir o tipo de esquema hierárquico, um esquema que organiza a informação através de uma estrutura de dados em árvore. Esta sessão foi implementada com recurso à ficha de trabalho do Anexo W e decorreu, durante os primeiros trinta minutos, com todo o grupo, tendo sido, posteriormente, realizados dois momentos de quinze minutos, cada um com metade da turma.

Importa salientar que, para além destes momentos específicos de implementação de técnicas de localização, seleção e organização de informação, os alunos foram desafiados a, semanalmente, durante o tempo de TEA, aplicarem estas técnicas para o estudo de temas de Estudo do Meio. Por esse motivo, os apontamentos dos alunos¹ não foram utilizados para as sessões, permitindo a sua utilização nos tempos de TEA. Durante estes momentos, os alunos poderiam, ainda, pedir auxílio a uma das estagiárias, caso tivessem dificuldades em implementar algumas das técnicas. Do mesmo modo, durante os momentos de Trabalho de Projeto, os alunos puderam implementar estas técnicas para o tratamento de informação.

Para além das sessões apresentadas anteriormente, foram, ainda, implementadas outras estratégias que concorram para o alcance do objetivo “desenvolver métodos de estudo”. Logo na segunda semana de intervenção foi anexado ao PIT (Anexo X) um Gráfico de Barras (Anexo Y), a ser preenchido no final da semana, que permitiu aos alunos a avaliação da sua distribuição do trabalho consoante os momentos da semana, e um Questionário de Autorregulação (Anexo Z), que pretendeu auxiliar os alunos na compreensão do seu processo autorregulatório semanal, segundo as suas três fases.

Salienta-se que, nos momentos de TEA, os alunos foram, ainda, acompanhados e auxiliados no seu processo autorregulatório de planificação, execução e avaliação,

¹ Os apontamentos dos alunos são os recursos, construídos pelos docentes, utilizados pelos alunos para estudar as diferentes matérias das várias disciplinas, uma vez que não são utilizados manuais.

sendo questionados, primeiramente, sobre o trabalho que tinham a fazer e como o iriam fazer; de seguida, sobre se estavam a cumprir ou não o planificado; e, por fim, sobre como consideravam ter corrido o trabalho.

Outra estratégia que concorreu para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, ainda que não implementada pelas estagiárias, foi a planificação e avaliação do PIT (Anexo X). Este é, de facto, uma ferramenta extremamente importante e que auxilia os alunos nestes processos, uma vez que os leva a planificar, executar e avaliar o trabalho realizado ao longo da semana.

Importa salientar que, posteriormente ao período de intervenção, foi implementado um Pós-Teste, com uma estrutura semelhante a do Pré-Teste, com o sentido de avaliar o percurso realizado. As únicas alterações implementadas, para garantir a validade do teste, foram ao texto estudado e às questões apresentadas. Assim, apresenta-se, no Anexo AA, o texto informativo do Pós-Teste, construído na sua totalidade para este propósito, com recurso a fontes de informação fidedignas, e com a mobilização de informação que permitisse a utilização do mesmo tipo de estratégias de localização, seleção e organização de informação que o texto do Pré-Teste. As novas questões implementadas (Anexo AB) foram, do mesmo modo, criadas para seguir a mesma estrutura que as questões do Pré-Teste. Relativamente aos moldes de implementação de ambos os testes, estes foram exatamente os mesmos.

Por fim, acrescenta-se que as estratégias propostas por Rosário vão além da gestão de tempo, da realização de sublinhados e da execução de esquemas. No entanto, devido ao curto período de intervenção, e uma vez que cada uma das técnicas exige um período de ensino explícito e de prática, revelou-se necessário selecionar algumas. Por sugestão da orientadora cooperante, e por se entender mais necessário e pertinente, face às características do grupo de alunos, selecionaram-se estes três parâmetros dos métodos de estudo.

Mais particularmente, o foco na gestão do tempo surgiu de uma inquietação da orientadora cooperante e da observação realizada aos PIT's dos alunos durante as semanas de observação. A este material não estava associada nenhuma tarefa que permitisse, aos alunos, a consciencialização da distribuição de tarefas semanal. Por consequência, o trabalho era frequentemente realizado nos últimos dois dias da semana ou, no caso particular de alguns alunos, em casa.

Relativamente aos sublinhados e esquemas, revelou-se pertinente o trabalho destas técnicas, devido ao facto de os alunos manifestarem dificuldades na aplicação

das mesmas, principalmente nos momentos de recolha e tratamento de informação em Trabalho de Projeto. Do mesmo modo salienta-se que, com a crescente facilidade de acesso à informação, devido a um mundo cada vez mais tecnológico, os alunos têm, desde cedo, um maior contacto com informação não tratada, contrastando com os tempos de ensino em que o principal recurso era o manual. Assim, torna-se pertinente que os alunos consigam analisar a informação com a qual vão contactando e recolher dela o que for mais pertinente e relevante.

4.3. Contributo nas diferentes áreas curriculares

Para além das estratégias implementadas para o alcance dos objetivos gerais, foram abordados alguns conteúdos programáticos ao longo do período de intervenção. Importa, em seguida, explicitar esses conteúdos e o contributo da prática pedagógica para as diferentes áreas curriculares.

Tal como é possível compreender através da análise dos subcapítulos 2.1, 2.2 e 4.2 do presente documento, o Português foi uma área curricular extremamente trabalhada através das estratégias implementadas relativas, principalmente, aos objetivos gerais 1, 2 e 3, uma vez que estes se focam, essencialmente, na aquisição de competências ao nível da língua. No entanto, foram, ainda, abordados alguns conteúdos programáticos que importa salientar.

Em primeiro lugar, introduziu-se, logo na primeira semana de intervenção, as funções sintáticas de sujeito e predicado. Apesar de este já ter sido um conteúdo abordado pela orientadora cooperante, a mesma referiu que a sua abordagem havia sido insuficiente e que os resultados das questões relacionadas com este tema no teste de sumativo do 2.º período haviam sido insatisfatórios. Deste modo, explicitando-se o conceito de grupo nominal, esclareceram-se as diferenças entre sujeito simples e sujeito composto. Apesar do conteúdo grupo nominal não fazer parte do programa, este tornou-se necessário para explicitar a distinção entre estes dois tipos de sujeito.

Tal como já foi referido, introduziu-se um novo género textual, o artigo de opinião. Através da implementação da sequência didática deste género textual, abordaram-se, ainda, os marcadores do discurso. Por fim, salienta-se, ainda, a introdução da classe de palavras: determinantes demonstrativos.

Ao nível da Matemática, o grande foco foram os números decimais e as unidades de medida de comprimento e de área. Partindo do conhecimento aprofundado que os

alunos manifestavam sobre frações, realizou-se uma atividade exploratória para a descoberta dos números decimais. A partir destes, e tal como explicitado anteriormente, foram abordadas as unidades de medida de comprimento, em articulação com a Expressão Motora.

A multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000 já era do conhecimento dos alunos. No entanto, nunca haviam realizado estas operações com números decimais. Do mesmo modo, introduziram-se as somas e subtrações com números decimais. A grande insistência desta prática revelou-se, essencialmente, nos momentos de Problema da Semana e em atividades semanais de cálculo mental, tendo-se introduzido, inclusive, uma atividade de ditado de números.

Ainda ao nível das unidades de medida, introduziu-se a fórmula do perímetro e, através da atividade já descrita anteriormente (Anexo H), as unidades de medida de área e a fórmula de cálculo da mesma. Importa salientar que, para consolidação destas aprendizagens, realizou-se uma visita de estudo ao Museu da Metrologia.

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, tal como salientado anteriormente, as sessões decorreram, essencialmente, em Trabalho de Projeto. Neste sentido, em primeiro lugar, foram terminados e apresentados os projetos que ainda estavam a decorrer aquando do início da intervenção, sobre Solos e Rochas, Formas de Relevo e Sistema Solar. Após terminados estes projetos, deu-se início a um novo conjunto de projetos cujos temas foram, na sua maioria, propostos pela orientadora cooperante e pelos alunos. Surgiram assim, os projetos sobre Culturas e Tradições, Jogos Olímpicos, Pintores e Futebol.

Mais uma vez salienta-se a articulação curricular implementada na realização dos projetos. O grupo dos Pintores trabalhou, especialmente, com o professor da Expressão Plástica, tendo realizado pinturas com recurso às técnicas dos pintores selecionados para estudo. O grupo dos Jogos Olímpicos surgiu por desafio da professora de Expressão Motora, devido ao dia dos Jogos Olímpicos realizado na instituição, com todo o 1.º CEB. Neste dia os alunos participaram em competições nas diferentes categorias e os alunos deste projeto apresentaram as suas descobertas no auditório, a todo o 1.º CEB. Por fim, relativamente ao grupo do Futebol, este surgiu pela vontade dos alunos de realizar uma competição de Futebol entre os alunos do 3.º ano. Por este motivo, tiveram que descobrir mais sobre este desporto e sobre as suas regras, para que pudessem organizar um torneio oficial e arbitrar o torneio.

Em relação às Expressões Motora, Plástica e Musical, explicita-se, de forma sucinta, que o contributo das estagiárias centrou-se, essencialmente, no apoio aos alunos aquando do momento de trabalho nestas áreas. Ao nível da Expressão Motora, o grande foco, tal como referido anteriormente, foi o treino para as diferentes modalidades dos Jogos Olímpicos para o dia da competição. Com o docente de Expressão Plástica, para além dos momentos de Trabalho de Projeto, foram realizadas algumas atividades de pintura com todo o grupo. Por fim, ao nível da Expressão Musical, os alunos finalizaram a música que criaram ao longo de todo o ano letivo e apresentaram-na num concerto do 3.º ano.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Silva (2005) defende que a avaliação final serve para permitir que se construa uma visão global de todo o processo desenvolvido e para que se verifiquem os resultados obtidos. Para além da avaliação e reformulação que foi sendo realizada ao longo da intervenção, importa, numa fase final, fazer uma avaliação global do processo de prática pedagógica, com o intuito de compreender, mais aprofundada e detalhadamente, as aprendizagens dos alunos, o alcance dos objetivos gerais e, englobados na avaliação do último objetivo, os resultados do estudo implementado.

5.1. Avaliação das aprendizagens

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos conteúdos abordados, foram criadas grelhas de observação para cada aula, sendo definidos, assim, os indicadores de avaliação. Tendo em conta que estes são construídos com base nas tarefas apresentadas e que estas vão mudando, mesmo que o conteúdo abordado se mantenha, torna-se difícil criar gráficos de análise que avaliem a evolução dos alunos. Assim, no Anexo AC, podemos encontrar as grelhas de observação preenchidas e serão retiradas algumas conclusões com base na sua observação.

Ao nível do Português, tal como já foi referido, as funções sintáticas de sujeito, simples e composto, e de predicado foram uns dos primeiros conteúdos a ser introduzidos. Observando as diferentes grelhas pode-se constatar uma evolução positiva e compreender uma consolidação destes conteúdos. Evidência deste fator é o preenchimento da grelha da ficha de leitura de dia 20 de maio (Anexo AC), último momento do período de intervenção em que se abordaram estes conceitos.

Também se abordaram os determinantes demonstrativos e consolidaram-se outras classes de palavras. Neste âmbito os alunos também revelaram facilidades em assimilar e aplicar os conteúdos.

Ao nível da Matemática, o foco foram os números decimais e as unidades de medida de comprimento, tal como já referido. Quanto aos números decimais, a sua introdução partiu de uma atividade exploratória em que se notou uma compreensão deste conteúdo. Ao longo da intervenção, a maior dificuldade manifestou-se ser a multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000 com números decimais. Apesar de não se

notar grande evolução positiva através da observação das grelhas (Anexo AC), salienta-se que, conforme se foram sentindo evoluções ao longo da prática, foi sendo aumentado o grau de dificuldade dos exercícios. Relativamente às unidades de medida de comprimento, a relação com a medição do salto em comprimento nas aulas de Expressão Motora mostrou-se motivadora e significativa. Os alunos compreenderam as diferentes unidades de medida e as suas relações. Do mesmo modo, o conceito de perímetro e a sua fórmula de cálculo foram adquiridos. Já na aquisição das unidades de medida de área, os alunos manifestaram dificuldades. No entanto, devido ao facto de estas terem sido introduzidas no fim do período de intervenção, não foi possível constatar a evolução dos alunos.

No Estudo do Meio, relativamente aos projetos que estavam em processo aquando do início da prática pedagógica, através das observações realizadas nos momentos de Comunicação de Projeto, foi possível constatar que os alunos haviam adquirido e compreendido os conceitos abordados. Os resultados dos projetos começados entretanto não foram possíveis constatar, pois estes só foram apresentados pós término da intervenção. No entanto, ao longo do processo interventivo observou-se o recurso a técnicas de tratamento de dados e os alunos continuaram a manifestar as suas boas capacidades de trabalho em projeto.

Por fim, ao nível das Expressões Plástica, Musical e Motora, de uma forma resumida, salienta-se que os alunos manifestaram ter adquirido os conteúdos trabalhados ao longo do período de intervenção. Destaca-se que, na Expressão Plástica, relacionada com os projetos de Estudo do Meio, contruíram materiais adequados de suporte aos projetos e na Expressão Motora tiveram um excelente desempenho, tendo, inclusive, ganho o campeonato dos Jogos Olímpicos.

5.2. Avaliação dos objetivos gerais

Importa, para além da avaliação das aprendizagens dos alunos, realizar um balanço final do alcance dos objetivos gerais, associado a uma reflexão sobre as estratégias implementadas.

Para a avaliação destes objetivos, optou-se pelo preenchimento semanal de grelhas de observação (Anexo AD). No entanto, primeiramente, revelou-se necessário a identificação dos indicadores de avaliação para cada objetivo específico. Na Tabela 4

encontram-se os objetivos gerais do PI, os objetivos específicos de cada objetivo geral e os indicadores de avaliação contruídos para cada objetivo específico.

Tabela 4

Objetivos gerais, objetivos específicos e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Indicadores de Avaliação
1. Melhorar as competências de comunicação	1.1. Participar na sua vez e respeitar as intervenções dos colegas.	1.1.1. Participa espontaneamente; 1.1.2. Participa na sua vez.
	1.2. Fazer comentários pertinentes.	1.2.1. Participa acrescentando informação pertinente; 1.2.2. Participa não repetindo os colegas.
	1.3. Organizar um discurso coerente.	1.3.1. Articula a informação de forma clara.
	1.4. Realizar apresentações orais formais.	1.4.1. Planifica a apresentação; 1.4.2. Foca-se nos aspetos centrais da apresentação; 1.4.3. Realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida.
2. Desenvolver competências de escrita	2.1. Diminuir o número de erros ortográficos;	2.1.1. Realiza o ditado sem erros fonéticos; 2.1.2. Realiza o ditado sem erros morfológicos; 2.1.3. Realiza o ditado sem erros contextuais.
	2.2. Produzir géneros textuais diversificados;	2.2.1. Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo.
	2.3. Planificar e rever textos.	2.3.1. Planifica os seus textos. 2.3.2. Revê os seus textos.
3. Desenvolver a competência literária	3.1. Ler textos variados;	3.1.1. Faz 5 leituras semanais.
	3.2. Apreciar criticamente textos variados.	3.2.1. Elabora registos no Caderno de Leituras; 3.2.2. Comenta, oralmente, livros apresentados; 3.2.3. Produz artigos de opinião sobre livros lidos, respeitando a estrutura do artigo.
4. Desenvolver métodos de estudo	4.1. Gerir e organizar o trabalho durante o TEA, de forma a espaçar a realização das tarefas de modo equitativo ao longo da semana;	4.1.1. Gere e organiza o trabalho durante o TEA;

4.2. Localizar e selecionar informação, com recurso à utilização de técnicas como o sublinhado.	4.2.1. Utiliza técnicas de localização e seleção de informação; 4.2.2. Localiza e seleciona informação pertinente.
4.3. Organizar a informação, com recurso à utilização de técnicas como os esquemas	4.3.1. Utiliza técnicas de organização da informação; 4.3.2. Organiza informação de forma adequada.

Foi com base nestes indicadores que se construíram as grelhas de observação (Anexo AD). Uma vez que o último objetivo faz parte do estudo do presente Relatório, não foram construídas grelhas de observação para o mesmo. Acrescenta-se que a última grelha do Anexo AD, relativa ao artigo de opinião, foi preenchida numa semana posterior ao término da intervenção, pois só nessa semana foi possível realizar esta tarefa. Por fim, importa salientar que não foram recolhidos dados na primeira semana de intervenção, pois esta ainda foi partilhada com a orientadora cooperante, não tendo sido, ainda, implementadas as estratégias de intervenção delineadas.

Para o preenchimento das grelhas salienta-se que, para os indicadores 1.1.1, 1.1.2, 1.2.1, 1.2.1 e 1.3.1 (Tabela 4), o critério utilizado foi o seguinte: “não” – encarnado, “às vezes” – laranja e “sim” – verde. Para os indicadores 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3, 3.2.2 e 3.2.3 (Tabela 4), o critério de cores foi: “incorretamente” – encarnado, “mais ou menos” – laranja e “corretamente” – verde. Para os indicadores 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2.1, 2.3.1, 2.3.2, 3.1.1 e 3.2.1 (Tabela 4), foi utilizado um critério mais simples, estando pintado a encarnado quem não cumpriu o indicador e a verde quem o cumpriu.

Para uma melhor avaliação do alcance dos objetivos gerais, com base na informação recolhida através das grelhas de observação, foram realizados gráficos de contagem de frequências do número de “verdes”, de cada indicador, para cada semana, que demonstram a evolução dos alunos (Anexo AE).

No Anexo AE encontram-se os gráficos (Figura AE1 e AE2) que organizam a informação relativa a todos os indicadores concorrentes para o primeiro objetivo geral.

Analisando o gráfico da Figura AE1, é possível constatar uma clara evolução positiva dos alunos ao nível da participação, sendo que as maiores evoluções, observando as diferenças entre a segunda e sétima semanas de intervenção, se denotam nos indicadores “participa na sua vez”, “participa acrescentando informação pertinente” e “participa não repetindo os colegas”. No entanto, houve uma evolução

positiva ao nível de todos os indicadores, o que permite concluir que as estratégias implementadas foram eficazes. Considera-se que, para este resultado, a estratégia que mais contribuiu foi o professor como modelo de comentários nos diferentes momentos do dia. Deste modo, foram-se auxiliando os alunos na compreensão dos aspetos pertinentes a comentar consoante cada momento. Salienta-se, ainda, que, para a evolução positiva do indicador “participa não repetindo os colegas”, foi dada a simples, mas eficaz, estratégia aos alunos de, caso concordassem com a opinião de outro colega mas quisessem acrescentar mais algum aspeto pertinente, poderem dizer “Concordo com o que o meu colega disse e acrescento que...”, de modo a não repetirem o que já havia sido dito.

Relativamente às oscilações de alguns indicadores, principalmente do indicador “participa na sua vez”, compreende-se que estas estejam presentes, uma vez que alterações nas rotinas da semana, no estado de espírito dos alunos ou no tipo de atividades realizadas, podem afetar a participação dos mesmos, não sendo, no entanto, reveladoras de uma ineficácia das estratégias.

Os indicadores “planifica a apresentação”, “foca-se nos aspetos centrais da apresentação” e “realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida” foram analisados num gráfico diferente (Figura AE2) pois o número de alunos avaliados semanalmente foi variando, considerando que estes indicadores foram avaliados em momentos de Apresentação de Produções e Comunicação de Projetos, não sendo estas rotinas em que todos os alunos participem todas as semanas. Assim sendo, a análise que é possível realizar neste gráfico não se manifesta no número de alunos que executam estas tarefas mas sim na aproximação do número de alunos que cumprem todos os indicadores em cada uma das semanas.

Como é possível constatar, todos os alunos que realizaram estas apresentações na quinta e sexta semanas, obtiveram verde nos três indicadores o que permite concluir que houve um cuidado, cada vez maior, por parte dos alunos, na preparação das suas comunicações orais, nestes momentos. Para esta evolução positiva contribuiu, mais uma vez, a estratégia referida anteriormente, uma vez que, após cada Apresentação de Produções ou momento de Comunicação de Projeto, as estagiárias realizavam comentários individuais a cada aluno, reforçando a importância dos aspetos manifestados nestes indicadores. Salienta-se, ainda, que o acompanhamento individual dos vários grupos, nos momentos de preparação das comunicações, se manifestou essencial, uma vez que os alunos tiveram oportunidade de receber feedback aquando

do momento da preparação e de reformular a sua comunicação antes do momento de comunicação oficial.

Sendo que os indicadores do primeiro objetivo geral foram todos analisados através da análise dos dois gráficos (Figura AE1 e AE2), realizada anteriormente, pode-se, assim, constatar que as estratégias implementadas para o alcance do objetivo “melhorar as competências de comunicação” foram eficazes, pois houve, de facto, uma evolução positiva dos alunos no alcance destes objetivos.

Relativamente ao segundo objetivo geral, este pode ser analisado através da observação do gráfico (figura AE3) do Anexo AE, pois este demonstra a evolução todos os indicadores que concorreram para o alcance deste objetivo.

No que toca aos indicadores relacionados com a ortografia, denota-se que o indicador “realiza o ditado sem erros fonéticos” é aquele que revela uma maior evolução positiva. Já em relação ao indicador “realiza o ditado sem erros morfológicos” se denota alguma instabilidade e o mesmo se aplica para o indicador “realiza o ditado sem erros contextuais”.

Uma das hipóteses que pode elucidar esta instabilidade poderá ser a pouca explicitação das regras de ortografia que se realizou. Apesar de ser significativo para os alunos poderem preparar os ditados semanais e serem eles mesmos a explicitar as regras de ortografia subjacentes, esta estratégia revelou-se pouco frutífera, pois, muitas vezes, o conjunto de palavras selecionado pelos alunos era pouco coerente, tendo em conta o tipo de erros que pretendiam abordar, e a explicitação das regras também se manifestou, muitas vezes, insuficiente. Esclarece-se, ainda, que poderia ter havido mais acompanhamento por parte das estagiárias nos momentos de preparação e que poderiam, por exemplo, ter havido ditados realizados preparados pelo trio, excluindo o ditado de sexta-feira das caixas das palavras novas e difíceis.

Em relação ao ditado de sexta-feira, as palavras escolhidas das caixas das palavras novas e difíceis eram colocadas no quadro no início do dia para que os alunos as pudessem observar. Dever-se-ia, no entanto, ter dado acesso a estas palavras mais cedo para que os alunos as pudessem estudar em casa. Salienta-se, contudo, que se notou uma maior preocupação e um maior cuidado por parte dos alunos em relação às questões da ortografia, fator que não se notava tanto antes do período de intervenção.

Acrescenta-se, ainda, que a variação do nível de dificuldade das palavras também pode justificar esta oscilação, uma vez que as palavras ditadas eram

selecionadas pelos alunos, havendo, por vezes, pouco cuidado no grau de dificuldade das mesmas.

Avaliando o indicador “escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo”, constata-se alguma evolução positiva quando comparados os registos das segunda e sétima semanas. No entanto, há alguma instabilidade ao longo do período de intervenção, havendo um claro decréscimo na quinta semana.

Em relação a esta análise, pode propor-se que o estímulo para a escrita de géneros textuais que não o narrativo tenha sido insuficiente, não tendo sido a estratégia da construção de grelhas de planificação e revisão textual tão frutífera quanto esperado. No entanto, devido ao curto período de intervenção e à implementação da sequência didática para a abordagem do artigo de opinião, não se manifestou pertinente nem prioritário esta insistência na variação dos géneros textuais escritos. Importa, ainda, referir que, apesar de isso não se manifestar no gráfico, através da observação dos registos dos alunos foi possível constatar que inicialmente o género textual que mais frequentemente escrito, além do narrativo, era o descritivo. Já no final da intervenção, verificou-se que alguns alunos começaram a escrever, também, notícias, artigos de opinião e receitas.

Por fim, e terminando a avaliação do segundo objetivo, relativamente aos indicadores “planifica os seus textos e “revê os seus textos”, refere-se que não será considerada para análise a última semana de intervenção, pois os dados recolhidos são relativos a um momento de planificação e revisão de texto realizada em coletivo.

Em relação ao primeiro indicador referido, houve uma grande evolução positiva, quando comparados os registos iniciais e finais, apesar do decréscimo da quinta semana. Considera-se, assim, que a estratégia da implementação das grelhas de planificação e revisão foram benéficas e que, do mesmo modo, a utilização dos Rory's Story Cubes foi estimuladora. Ao nível da revisão textual, também se denota um aumento, apesar de menos significativo, no número de alunos que recorreram a esta estratégia. Importa, assim, salientar que a instabilidade dos tempos momentos de TEA dificultou a implementação destas técnicas por parte dos alunos, uma vez que estes se comprometiam, no PIT, a escrever determinado número de textos e que, posteriormente, por motivos de tempo, optavam por não os planificar e rever, de forma a cumprirem o estipulado no PIT. Pode, do mesmo modo, associar-se o decréscimo da frequência da quinta semana a este fator.

Para análise do terceiro objetivo podem observar-se os gráficos das Figuras AE4 e AE5 do Anexo AE. Quanto ao indicador “faz 5 leituras semanais”, denota-se que houve um decréscimo no número de frequências ao longo do período de intervenção. No entanto, este decréscimo pode ser justificado pela falta de implementação de estratégias concretas para o estímulo destes momentos de leitura e, mais uma vez, pela instabilidade dos momentos de TEA, pois sempre que os alunos ficavam com menos tempo de TEA, as atividades que se colocavam no fim da lista de prioridades eram as atividades de leitura. Salienta-se, assim, que teria sido interessante poder estabelecer um momento concreto de leitura durante a semana e que seria pertinente variar os livros da biblioteca da sala com mais frequência, uma vez que os alunos liam, regularmente, as mesmas histórias e que, sempre que uma das estagiárias levava um livro novo, estes pediam frequentemente para o poder ler, manifestando interesse em novas leituras.

Relativamente ao indicador “elabora registos de leitura no Caderno de Leitura”, pode-se constatar um aumento do número destes registos ao longo do período de intervenção. Associa-se, também, este aumento, ao decréscimo do número de leituras semanais, pois os alunos demoravam mais tempo no registo da leitura, ficando com menos tempo para outras leituras. Afere-se, assim, que a introdução do Caderno de Leitura foi uma estratégia pertinente.

Por fim, em relação aos comentários aos livros apresentados, importa, *a priori*, estabelecer que o decréscimo da sexta semana é justificado com a ausência desta rotina no plano dessa semana. Por este motivo, os dados desta semana não serão contemplados na análise que se realiza. Denota-se, assim, que os comentários, não só foram crescendo em frequência, como em qualidade do seu conteúdo. Os alunos foram estando cada vez mais interessados e participativos nestes momentos e, do mesmo modo, devido à cartolina de tópicos a comentar, foram aumentando e aprofundando os aspetos comentados em relação ao livro lido.

Para análise dos resultados no artigo de opinião, realizou-se um único gráfico (Figura AE5 do Anexo AE) que compara os resultados do primeiro e último artigos de opinião escritos pelos alunos. Apesar de se constatar uma produção intermédia nas grelhas de observação dos objetivos gerais (Anexo AD), esta foi realizada em coletivo e, por esse motivo, os seus resultados não serão contemplados para análise. Assim, realizando a análise da evolução deste indicador, verifica-se um claro aumento no número de alunos que escrevem um artigo de opinião respeitando a estrutura do artigo, o que permite concluir que a implementação da sequência didática foi bastante positiva

e que realmente é benéfico para os alunos a abordagem a um género textual através da implementação de sequências didáticas. Apesar de não manifestada através das grelhas de observação dos objetivos gerais (Anexo AD), salienta-se, ainda, a positiva influência da relação entre o momento de Livros e Leitura e a execução do artigo de opinião, pois os aspetos comentados, pelos alunos, no artigo de opinião, em relação ao livro apresentado, foram os mesmos dos abordados e mobilizados nos momentos de Livros e Leitura.

Relativamente ao último objetivo geral, devido à sua relação com o estudo do presente Relatório, a sua análise será realizada de uma forma mais detalhada e aprofundada no subcapítulo que se segue.

Termina-se, deste modo, a avaliação dos objetivos gerais, salientando-se que, de um modo global, as práticas implementadas ao longo do período de observação foram benéficas para o alcance dos objetivos gerais estabelecidos no PI.

5.3. Avaliação do estudo “A autorregulação aplicada aos métodos de estudo”

5.3.1. Análise dos dados relativos ao estudo

Relativamente ao estudo, foco do presente Relatório, salienta-se que foram recolhidos todos os registos e materiais realizados pelos alunos ao longo do período de intervenção. Após esta recolha, realizou-se uma análise detalhada dos mesmos. Explicita-se, em seguida, a análise realizada e, posteriormente, avaliam-se os resultados do estudo.

A análise dos resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste foi idêntica, uma vez que estes instrumentos apenas diferiram no conteúdo do texto e das perguntas realizadas sobre o mesmo. Para a primeira questão do Guião de Autorregulação (QGA), relativa aos métodos de estudo que os alunos iriam implementar para a realização da Tarefa de Estudo, foram dadas as seguintes cotações, consoante as respostas dos alunos: 0 – não responde; 1 – ler; 2 – ler duas vezes, 3 – ler três vezes; 4 – sublinhar e 5 – esquematizar. Posteriormente, foi realizada uma contagem de frequências das respostas.

Para a QGA 3.1 foi dada uma cotação de 1 a 5 consoante os alunos considerassem que tinham sido capazes de responder às questões do texto: com muita

dificuldade, com alguma dificuldade, não foi fácil nem difícil, com alguma facilidade ou com facilidade. A cotação de valor 1 corresponde à resposta “com muita dificuldade”, a de valor 2 corresponde à resposta “com alguma dificuldade”, e assim sucessivamente.

Para a QGA 3.2 relativa à eficácia dos métodos de estudo implementados, a cotação foi semelhante, tendo sido dadas as seguintes cotações: 1 – não foram úteis para responder às questões, 2 – foram pouco úteis para responder às questões, 3 – não fizeram a diferença, 4 – foram úteis para responder às questões, e 5 – foram muito úteis para responder às questões.

A análise das questões QGA 3.1 e 3.2 foi semelhante, tendo sido feita uma média das respostas dos alunos para cada questão, tanto para o Pré-Teste como para o Pós-Teste.

Por fim, terminando a explicitação da análise do Guião de Autorregulação, salienta-se que não foi dada cotação à questão 3.3, tendo sido, apenas, recolhidas algumas respostas para fundamentar as conclusões encontradas.

No que toca às questões da Tarefa de Estudo (QTE) – questões 1, 2, 3, 3.1 e 4 do Pré-Teste e 1, 2, 3, 4 e 6 do Pós-Teste –, foram dadas cotações de 0 ou 1 consoante os alunos apresentassem, respetivamente uma resposta errada ou correta. Apenas as questões 3.2, do Pré-Teste, e 5, sua correspondente do Pós-Teste, exigiram um critério diferente, devido à possível extensão da resposta, tendo sido dada uma cotação de 0 a quem não referisse nenhum aspeto da ecolocalização, no caso do Pré-Teste, ou da reprodução dos elefantes, no caso do Pós-Teste, 0,5 a todas as respostas que referissem alguns dos aspetos e 1 às respostas que referissem a maioria dos aspetos.

Para análise das respostas dos alunos à Tarefa de Estudo foram calculadas as médias globais da turma, no Pré e Pós-Teste.

Para terminar a explicitação da recolha e análise de dados, relativos ao Pré e Pós-Teste, falta esclarecer a análise do IPAA. Seguiu-se, assim, a proposta de Rosário em “(Des)venturas do Testas: estudar o estudar”. Foi dada uma cotação de 1 a 5 para cada uma das treze questões, correspondendo o valor 1 à resposta “se a afirmação se aplica nunca, ou quase nunca”, o valor 2 à resposta “se a afirmação se aplica poucas vezes”, o valor 3 à resposta “se a afirmação se aplica às vezes”, o valor 4 à resposta “se a afirmação se aplica muitas vezes” e o valor 5 à resposta “se a afirmação se aplica sempre, ou quase sempre”.

Uma vez que o IPAA está dividido nas diferentes fases da autorregulação – planificação, execução e avaliação –, foram calculadas as médias totais da turma nas

questões de cada uma das três fases (QP, QA e QE, respetivamente) e a média total das questões da turma para as três fases juntas (QPEA), quer para o Pré-Teste, quer para o Pós-Teste.

Segue-se, então, a explicitação da análise dos Questionários de Autorregulação, aplicados semanalmente. Estes continham nove questões distribuídas, equitativamente, pelas categorias: planificação, execução e avaliação. As hipóteses de resposta poderiam ser “piorei”, “estou na mesma” e “melhorei”, com as cotações de 1, 2 e 3, respetivamente. Assim, uma vez recolhidas as respostas dos alunos, calcularam-se, para cada semana, as médias das nove questões de todos os alunos. Os comentários dos alunos aos Questionários foram recolhidos mas não categorizados, sendo demonstrados na avaliação para fundamentação da avaliação.

Em relação aos Gráficos de Barras, apesar de terem sido recolhidos todos os seus registos, a sua análise tornou-se inviável devido ao facto de, ao longo do período de intervenção, de semana para semana e de dia para dia, os momentos de TEA não terem tido todos a mesma duração. Assim, impossibilita-se aos alunos uma distribuição equilibrada das tarefas realizadas, durante estes momentos, ao longo da semana, e a conseqüente análise desta distribuição, no âmbito do impacto das metodologias de intervenção implementadas.

Refere-se, em seguida, a análise dos métodos de estudo, mais particularmente dos sublinhados e esquemas. Antes de mais, importa salientar que foram recolhidos todos os registos de utilização dos métodos por parte dos alunos, quer realizados em tarefas obrigatórias ou autonomamente. Assim, por cada semana, dividiram-se os registos em “obrigatórios” e “autónomos”. De seguida, contabilizaram-se as tarefas (sublinhados ou esquemas) realizadas por cada aluno e, desse conjunto, as que haviam sido executadas corretamente. Apesar de não terem sido abordados nas sessões, contabilizaram-se, ainda, os resumos realizados pelos alunos, uma vez que esta foi uma estratégia de estudo que foi surgindo, por iniciativa própria de alguns alunos, ao longo do período de intervenção.

Por fim, revela-se importante referir que foi realizada uma análise estatística com recurso ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Esta análise veio, essencialmente, permitir compreender a significância dos resultados dos alunos nos diferentes parâmetros avaliados. Estes resultados encontram-se no Anexo AF.

5.3.1. Avaliação dos resultados

Já explicitados os moldes da análise, segue-se, a avaliação do estudo “a autorregulação aplicada aos métodos de estudo”.

Em relação aos dados recolhidos no Pré-Teste e do Pós-Teste, estes encontram-se organizados nas Tabelas AG1 e AH1, dos Anexos AG e AH, respetivamente. Nas Tabelas 5 e 6, apresentadas em seguida, encontram-se os resultados mais relevantes para a apresentação de conclusões em relação a estes parâmetros.

Tabela 5

Frequência dos métodos de estudo utilizados no Pré e Pós-Teste

Pré- Teste	Frequência	Métodos de estudo	0	1	2	3	4	5
	QGA1		N.º de alunos	1	2	3	17	0
Pós-Teste	Frequência	Métodos de estudo	0	1	2	3	4	5
	QGA1		N.º de alunos	0	9	5	7	2

Nota. Legenda: 0 – não responde; 1 – ler; 2 – ler duas vezes; 3 – ler três vezes; 4 – sublinhar; e 5 – esquematizar.

Tabela 6

Média das QGA 3.1, QGA 3.2, QTE e PEA do Pré e Pós-Teste

Pré-Teste	Média QGA3.1	3,43	Pós-Teste	Média QGA3.1	4,26
	Média QGA3.2	4,17		Média QGA3.2	4,61
	Média QTE	0,62		Média QTE	0,89
	Média PEA	3,72		Média QPEA	3,62

Como é possível observar, em relação à frequência dos métodos de estudo da QGA1, a maior diferença entre o Pré e Pós-Teste é a dispersão de dados. Apesar de haver uma maior dispersão no Pós-Teste, possível sinal de uma maior adequação dos métodos de estudo às necessidades e características de cada um, apenas dois alunos recorreram ao sublinhado, nenhum aluno recorreu à esquematização e os outros métodos utilizados, apesar de distintos entre si, estão relacionados com a leitura. Esta ausência de recurso aos métodos explicitados nas sessões pode-se justificar com a não necessidade de aplicação dos mesmos devido à facilidade de leitura e compreensão do texto apresentado. Os resultados relativos à frequência dos métodos de estudo implementados autonomamente, explicitados em seguida, corroboram esta ideia. Pode-

se, ainda, propor a hipótese de que os alunos não tenham sentido a importância do sucesso nesta Tarefa de Estudo, como sentem, por exemplo, no estudo de conteúdos para os testes.

Em relação à média das QGA 3.1 e 3.2, do Pré para o Pós-Teste denota-se uma melhoria estatisticamente significativa, $t(22)=-3.321$, $p=0.003$ (QGA3.1) e $t(22)=-2.206$, $p=0.038$, sendo que os alunos identificaram ter sentido uma maior facilidade na resposta às questões do texto e uma maior utilidade dos métodos de estudo utilizados. Estes dados estão de acordo com o aumento observável na média das QTE, também ele significativo, $t(22)=-5.649$, $p=0.00$. No entanto, pode-se argumentar que esta subida não esteja relacionada com a adequação dos métodos utilizados, mas sim com uma maior facilidade do texto apresentado ou nas questões propostas, tal como proposto anteriormente. Apesar de se ter tido cuidado na construção do segundo texto, tentando manter o grau de dificuldade e permitindo a implementação das mesmas técnicas do Pré-Teste, propõe-se a hipótese de que este tenha sido demasiado acessível ou que o conteúdo seja de uma maior proximidade a outros conteúdos já abordados em sala de aula.

Quanto à média das QPEA do IPAA, houve um decréscimo do Pré-Teste para o Pós-Teste, sem que esta diferença seja estatisticamente significativa, $t(22)=0.547$, $p=0.590$. Uma vez que estes resultados estão relacionados com os resultados do Questionário de Autorregulação, explicitam-se estes últimos para que se faça uma análise conjunta. Assim, na Tabela 7 apresentam-se as médias semanais da turma do Questionário de Autorregulação. Todos os outros dados relativos a este material encontram-se nas Tabelas AI1, 2, 3, 4, 5 e 6, do Anexo AI.

Tabela 7

Média das QPEA dos Questionários de Autorregulação

Autorregulação	Média QPEA	<u>2.^a</u>	<u>3.^a</u>	<u>4.^a</u>	<u>5.^a</u>	<u>6.^a</u>	<u>7.^a</u>
		Semana	Semana	Semana	Semana	Semana	Semana
		2,19	2,22	2,29	2,17	2,26	2,26

Tal como verificado, nas QPEA do IPAA, não se apuram diferenças estatisticamente significativas (teste de Friedman de Amostras Relacionadas, $p=0.935$). Existe, assim, uma regularidade na média semanal do Questionário de Autorregulação.

A estes dados associa-se a dificuldade dos alunos de se consciencializarem do seu processo de aprendizagem. Os resultados do IPAA do Pré e Pós-Teste suportam esta ideia. No entanto, salienta-se, também, que poderá ter havido alguma dificuldade na compreensão das questões de ambos os materiais. Apesar de ter sido realizada uma leitura de ambos no primeiro momento da sua implementação, no caso do Questionário de Autorregulação, poderia ter-se simplificado a linguagem das questões e ter-se lembrado a sua explicitação semanalmente e, no caso do IPAA, poderia ter-se realizado uma leitura faseada de cada questão, explicitando-a e dando tempo de resposta, por oposição à leitura seguida de todas as questões, como se realizou.

Pode, ainda, relacionar-se este decréscimo do Pré-Teste para o Pós-Teste da média das QPEA do IPAA com uma maior consciência dos alunos do seu processo autorregulatório, podendo, os alunos, ter sido mais sinceros nas suas respostas no último momento de implementação do IPAA e podendo, por consequência da eficiência das estratégias implementadas, estar mais conscientes destes processos.

Salienta-se, relativamente ao Questionário de Autorregulação, que o seu preenchimento foi acrescentado a um tempo já curto da semana. De facto, em todas as semanas, pedia-se constantemente aos alunos que se apressassem na avaliação do PIT e no preenchimento do Questionário, para que houvesse tempo para a realização do Conselho de Cooperação, momento muito importante e querido dos alunos. Esse fator também poderá ter influenciado o aumento da presença do grande número de respostas “estou na mesma”, como forma rápida de responder às questões sem ter que assumir um “melhorei” ou “piorei”. A apoiar esta ideia vem o facto de, na secção dos comentários ao Questionário, terem surgido muitos comentários na primeira semana de implementação do mesmo, semana em que se ocupou mais tempo com esta tarefa, enquanto que nas semanas seguintes estes comentários são praticamente inexistentes, mais simples ou iguais para todas as questões.

Por fim, importa avaliar os resultados das sessões implementadas para ensino explícito de métodos de estudo e a frequência da implementação autónoma dos mesmos por parte dos alunos. No Anexo AJ podemos encontrar a Tabela AJ1 que compila os registos desta análise e, em seguida, apresenta-se a Tabela 8, salientando os dados mais relevantes.

Tabela 8

Frequências dos métodos de estudo utilizados

N.º de alunos por semana	Métodos de Estudo								
	Obrigatórios				Autónomos				
	S	SC	E	EC	S	SC	E	EC	R
<u>3.ª Semana</u>	23	10	0	0	3	2	0	0	0
<u>4.ª Semana</u>	43	27	0	0	0	0	0	0	0
<u>5.ª Semana</u>	20	18	23	20	5	3	3	3	2
<u>6.ª Semana</u>	0	0	20	19	1	1	5	5	2
<u>7.ª Semana</u>	20	20	39	38	2	2	9	9	7

Nota. Legenda: S – sublinhados; SC – sublinhados executados corretamente; E – esquemas; EC – esquemas executados corretamente, e R – resumos.

É possível constatar, através da observação da Tabela 8 que, com o decorrer da prática, os alunos foram, gradualmente, sendo mais capazes de realizar sublinhados e esquemas corretamente. Do mesmo modo, denota-se um aumento da realização de sublinhados e esquemas autonomamente, principalmente na sétima semana de intervenção – semana em que os alunos estudaram para se prepararem para os testes sumativos. Estes dados permitem concluir que as sessões implementadas foram eficientes na explicitação da utilização destes métodos e que alguns alunos sentiram a necessidade de recorrer aos mesmos para o seu estudo autónomo. Este aumento do número de alunos que utilizaram os métodos de estudo autonomamente também vem corroborar a ideia de que, no Pós-Teste, os alunos podem não ter sentido a necessidade de utilizar estes métodos por motivos de facilidade da tarefa ou podem não ter considerado importante a aquisição da informação do texto.

Também se considerou muito interessante o aumento da complexidade dos esquemas realizados pelos alunos e a sua personalização ao conteúdo, como se pode constatar através dos registos do Anexo AK. Apesar de só terem sido abordados dois tipos de esquemas nas sessões, os alunos compreenderam que um esquema era uma forma mais gráfica de organizar a informação e, por esse motivo, começaram a explorar outro tipo de esquemas, consoante fosse adequado ao conteúdo da informação estudada.

Importa, ainda, salientar que, nas quinta, sexta e sétimas semanas de intervenção, houve alunos que realizaram resumos. Esta foi uma estratégia encontrada por alguns como forma de estudar para os testes sumativos. É interessante, também,

constatar que todos os resumos apresentados incluíam esquemas (contabilizados nas frequências do número de alunos que realiza esquemas autonomamente). Estes dados possibilitam concluir que alguns alunos procuram, ativamente, métodos de estudo que sejam adequados às suas características.

Relativamente à distribuição semanal das tarefas, tal como referido anteriormente, não se realizou nenhuma análise deste parâmetro devido à disparidade de tempo dos momentos de TEA ao longo das semanas de intervenção. Apesar disso, foram recolhidos os registos dos Gráficos de Barras dos alunos e, em seguida, na explicitação do processo autorregulatório de alguns alunos em particular, retiram-se algumas conclusões sobre isso.

Apesar de todos os dados explicitados não denotarem uma grande evolução dos alunos ao nível das suas competências de autorregulação, manifesta-se relevante salientar os processos de alguns alunos ao longo do período da prática pois estes são exceções as médias apresentadas.

O aluno S.R. foi um aluno com uma grande evolução ao longo da prática e que manifestou compreender com profundidade, para a sua fase de desenvolvimento, os seus processos autorregulatórios. Deste fator são evidência as respostas dadas ao Questionário de Autorregulação presente no Anexo AL. Este foi, também, um aluno que manifestou uma evolução da média das QPEA do Questionário de Autorregulação ao longo das semanas e do Guião de Autorregulação do Pré-Teste para o Pós-Teste, em evidência nas Tabelas AI 1 a 6, AG1 e AH1, dos Anexo AI, AG e A, respetivamente. Foi, ainda, um dos alunos que utilizou os sublinhados no Pós-Teste e que manifestou ter tido sucesso na tarefa, como é possível constatar através da Figura AM1, presente no Anexo AM.

A aluna B.V. também teve um processo interessante por ter manifestado, no Guião de Autorregulação do Pré-Teste, cujo registo se apresenta na Figura AN1 do Anexo AN, que se sentia insatisfeita com os métodos implementados e que, apesar de não os ter modificado para o Pós-Teste, implementou bastantes métodos para o seu estudo autónomo, como se pode constatar através da observação da Tabela AJ1 do Anexo AJ.

Relativamente à questão da gestão de tempo, as alunas J.R., M.F. e S.G. são evidência de que o Gráfico de Barras implementado foi alvo de reflexão e análise por parte de alguns alunos. As três alunas referem, em avaliações do PIT, fazer demasiadas tarefas em casa, como se pode observar nas Figuras AO1, AO2 e AO3. A aluna S.G.

explicitou, ainda, num Questionário de Autorregulação, “Não sei o que sou capaz de fazer em cada TEA”, como resposta à avaliação do parâmetro “Faço um plano concreto do que vou fazer” (Anexo AP). A aluna M.F., num PIT posterior, refere ter evoluído neste parâmetro, como se denota pelo seu comentário ao PIT da semana seguinte e pela evolução dos Gráficos de Barras (Figuras AQ1, AQ2 e AQ3, respetivamente, do Anexo AP).

Estas exceções apresentadas podem significar que, com menos impedimentos de tempo e uma maior noção da importância da aquisição destes processos por parte do docente que os estimula, é possível trabalhar este tipo de competências com os alunos destas idades. De facto, estes alunos que apresentaram melhorias, foram alunos mais interessados e motivados para esta aprendizagem e que compreenderam a sua necessidade e importância. Com o tipo de estratégias e metodologias adequadas, considera-se ser possível estimular esta motivação e compreensão em crianças destas idades.

Contudo, como é possível compreender, apesar das exceções apresentadas, considera-se que as estratégias implementadas, pelos variados motivos já referidos, foram pouco eficientes, ao nível do estímulo da autorregulação. No entanto, ao nível dos métodos de estudo explicitados, houve um aumento significativo, ao longo das semanas de intervenção, do número de alunos que executam estas tarefas e do número de alunos que as executam autonomamente.

Relacionando os resultados do estudo apresentado com os resultados das estratégias implementadas para o alcance do objetivo geral “desenvolver métodos de estudo”, pode-se concluir que, relativamente ao indicador “gere e organiza o trabalho durante o TEA”, não foi possível apresentar resultados. No entanto, ao nível dos indicadores “utiliza técnicas de localização e seleção de informação”, “localiza e seleciona informação pertinente”, “utiliza técnicas de organização da informação” e “organiza a informação de forma adequada”, houve uma evolução significativamente positiva. Também se verifica que os alunos reconhecem maior facilidade quando consideram que utilizam métodos mais adequados ao seu estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a descrição, análise e reflexão realizada ao longo do presente Relatório de Estágio, pode-se concluir que o processo de prática pedagógica, baseado nos princípios, objetivos e estratégias delineados no PI, foi bastante positivo, tendo em conta a avaliação realizada ao nível das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais. Contudo, tal como referido ao longo do presente documento, compreende-se a necessidade de alteração e adequação de algumas estratégias, como seria expectável e natural neste processo de experimentação de prática pedagógica.

No que toca ao contexto em que a intervenção foi realizada, é necessário salientar que este é bastante rico e que promoveu inúmeras aprendizagens para uma futura prática como docente. Os princípios e as metodologias implementados são inovadores, e, de facto, a orientadora cooperante foi um enorme exemplo de como promover espaços de aprendizagem significativos, num ambiente saudável e seguro, promovendo o autoconhecimento do aluno e uma convivência cooperante e frutífera entre pares.

A possibilidade de implementar um estudo com base na metodologia de ação-investigação foi, também, promotora de múltiplas aprendizagens. Os professores são seres ativos e interventivos no processo de aprendizagem dos alunos, assim como as próprias crianças. Deste modo, considera-se pertinente que se consigam delinear objetivos, com o intuito de colmatar as dificuldades encontradas, definir estratégias que permitam a concretização desses mesmos objetivos e refletir e avaliar todo o processo, regulando o necessário consoante os resultados da avaliação. Assim, como futura docente, esclarece-se que este processo de investigação se revelou pertinente e extremamente significativo.

Relativamente ao estudo “a autorregulação aplicada aos métodos de estudo”, mais concretamente, importa salientar que os trabalhos realizados nesta área são de infundo interesse, apesar de se compreenderem as dificuldades na adaptação de estratégias que se identificaram, tendo em conta os resultados obtidos ao nível da evolução do processo autorregulatório dos alunos. Contudo, ao nível da implementação de técnicas de localização, seleção e organização de informação, denota-se uma evolução significativamente positiva.

Isto não significa que não se devam realizar este tipo de trabalho com crianças desta idade, mas sim que deve haver um enorme cuidado na adaptação de estratégias que permitam aos alunos, de uma forma simples e atrativa, compreender o seu processo de aprendizagem. Os resultados dos alunos apresentados como exceção à avaliação do estudo também permitem compreender que os trabalhos nesta área devem ser implementados e que são bastante proveitosos quando os alunos estão motivados e interessados na aquisição deste tipo de competências. Cabe ao docente saber estimular e promover esta motivação, através da implementação de estratégias adequadas e da criação de espaços para esse intuito.

Salienta-se, ainda, que este tipo de processos autorregulatórios demoram tempo a ser conseguidos e que a aquisição do conhecimento metacognitivo, principalmente em idades tão tenras, é um processo moroso. No entanto, é importante que este seja estimulado desde cedo. Por esse motivo, num futuro profissional, será muito interessante poder implementar rotinas que permitam aos alunos a aquisição de competências nesta área, florescendo como seres autónomos e produtivos no seu processo de aquisição de conhecimento.

De facto, tal como salientado anteriormente, o desafio do docente é o de promover espaços de aprendizagem nos quais os alunos se sintam confortáveis para explorar o conhecimento e retirar as suas próprias conclusões. Mais uma vez, isto não se traduz na redução da importância do papel do docente, mas sim numa mudança do seu papel e das suas responsabilidades. Do mesmo modo, é importante que o docente auxilie os seus alunos na compreensão da importância da sua intervenção e autonomia no seu processo de aprendizagem individual.

Perhaps it is stretching the meanings of metacognition and cognitive monitoring too far to include the critical appraisal of message source, quality of appeal, and probable consequences needed to cope with these inputs sensibly, but I do not think so. It is at least conceivable that the ideas currently brewing in this area could someday be parlayed into a method of teaching children (and adults) to make wise and thoughtful life decisions as well as comprehend and learn better in formal educational settings” (Flavell, 1979, . p. 910)

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Almeida, T. A. F. (2014). *Instrução transmissiva ou construtivista nos programas de escrita inventada? Impacto na qualidade das escritas inventadas de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de doutoramento, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa).
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbeiro, L.F. & Pereira, L.A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bilimória, H. & Almeida, L. S. (2008). Aprendizagem auto-regulada: Fundamentos e organização do programa SABER. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 13-22.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares: Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boiko, V. A. T. & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Brandimonte, M. A., Bruno, N. & Collina, S. (2006). Cognition. In P. Pawlik and G. d'Ydewalle (Eds.), *Psychological concepts: An international historical perspective* (pp. 1-22). Reino Unido: Psychology Press.
- Buescu, H.C., Morais J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Campbell, G. (2011). *A verdade dos factos: Mitos, confusões e enganos desconcertantes*. Alfragide: Texto Editores.

- Costa, B. C. & Sousa, O. C. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 95-111). Lisboa: Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cubero, R. & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 2, 94-96.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas do 1º ciclo do ensino básico*. Mem-Martins: Ministério da Educação.
- Efklides, A. 2009. The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Felicetti, V. L. & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: O estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, 2, 23-44.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hartman, H. J. (Ed.). (2002). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hughes, J. & Nieuwenhuis, L. (2005). *A project mandager's guide to evaluation*. Bremen: Perspektiven-Offset-Druck.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2006). Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Marques, C. (2013). O jogo escolar como estratégia de enquadramento da argumentação oral formal. *Palavras*, 42-43, 64-78.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Barcarena: Editorial Presença

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Monteiro, S. C., Almeida, L.S. & Vasconcelos, R. M. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.
- Nelson, T. O. (1994). Metacognition. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (1.^a ed., Vol. 3, pp. 187-190). San Diego: Academic Press.
- Nie, Y. & Lau, S. (2009). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(2010), 411-423.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna* 1(5), 56-65.
- Peixoto, F. (1993). Bruner: A importância da educação. *Caderno de Educação de Infância*, 26, 4-7.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Rosário, P. S. L. (1998). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem: O modelo de ciclos da aprendizagem auto-regulada e suas implicações educativas. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(2), 278-287.
- Rosário, P. S. L. (2002). *(Des)venturas do testas: Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L. (2004). *(Des)venturas do testas: Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. R. & Varela, S. (2007). A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, 1-14.

- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Autores Associados.
- Serrazina, M. L. & Ribeiro, D. (2012). As interações na atividade de resolução de problemas e o desenvolvimento da capacidade de comunicar no ensino básico. *Bolema*, 23(44), 1367-1393.
- Silva, A. C. & Ribeiro, V. (2011). Erros ortográficos e competências metalinguísticas. *Análise Psicológica*. 3(24), 391-401.
- Silva, M. (2005). *Projectos e Aprendizagens. Actas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Site da instituição. (s.d.). (não será colocada a sua hiperligação por forma a ser preservado o anonimato da instituição).
- Sousa, O. C. (2013). *Literacia e aprendizagem formal da língua: Para uma pedagogia de texto*. Relatório apresentado à Universidade de Lisboa para as Provas de Agregação. Lisboa, Instituto de Educação.
- Sousa, O. C. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra*, 9, 116-127.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

ANEXOS

Anexo A. Agenda Semanal

Tabela A1

Agenda Semanal

	2. ^a FEIRA	3. ^a FEIRA	4. ^a FEIRA	5. ^a FEIRA	6. ^a FEIRA
8:30 - 9:30	Conselho de Cooperação Plano Semanal	Plano do Dia Matemática Coletiva	Plano do Dia TEA	Inglês	Plano do Dia Trabalho de Texto
9:30 - 10:30	Trabalho de Texto	TEA	Expressão Motora	Expressão Motora	Problema da Semana
10.30-11.00	Intervalo				
11.00-12.30	Apresentação de Produções	Inglês	Formação Humana	Formação Cristã	Trabalho de Projeto / Expressão Plástica
	Natação	Livros e Leitura		Plano do Dia TEA	TEA
12.30-14.00	Almoço				
14.00-15.00	Expressão Musical / TEA	Trabalho de Texto	Matemática Coletiva Balanço do Dia	Apresentação de Produções <hr/> Trabalho de Texto	Conselho de Cooperação
15.00-16.00	Trabalho de Projeto Balanço do Dia	Trabalho de Projeto Balanço do Dia	Saída às 15.00	Matemática Coletiva Balanço do Dia	Expressão Musical
16.00-16.00	Lanche				

Anexo B. Fotografias da sala



Figura B1. Ficheiros de TEA de Matemática.

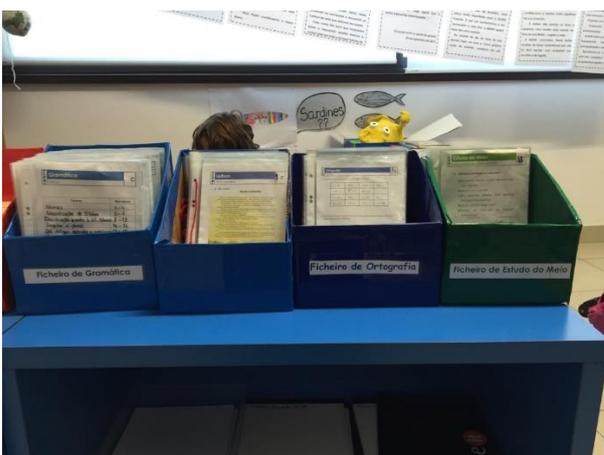


Figura B2. Ficheiros de TEA de Português e Estudo do Meio.



Figura B3. Zona da biblioteca.



Figura B4. Instrumentos de pilotagem.

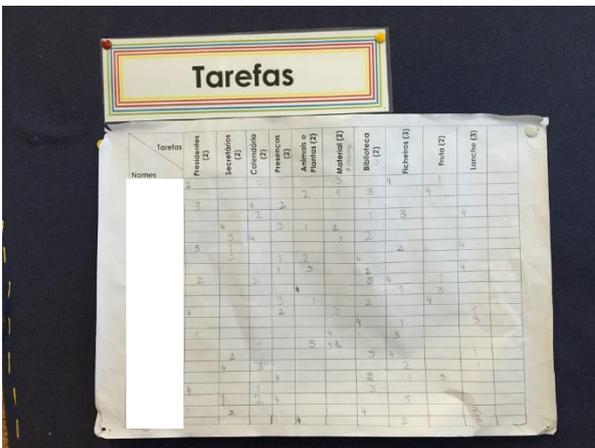


Figura B5. Mapa das tarefas.



Figura B6. Mapa das Apresentações de Produções.



Figura B7. Mapa das presenças.



Figura B8. Zona do Estudo do Meio.

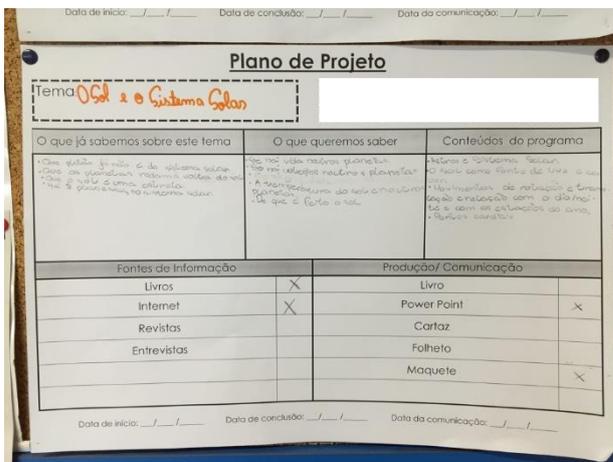


Figura B9. Plano de Projeto.

Anexo C. Entrevista à orientadora cooperante

Tabela C1

Entrevista à orientadora cooperante

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado 	<p>Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados.</p> <p>Pedir autorização para gravar.</p>
A orientadora cooperante	- Conhecer o entrevistado como professor	<p>Existe uma adequação da sua prática aos grandes princípios estruturadores do Projeto Educativo?</p> <p>Sim, naturalmente e o Projeto Educativo aqui nós baseamo-nos muito na Pedagogia Inaciana, que tem um paradigma muito próprio e que tem um princípio básico que se chama a “cura personalis”, que vai muito ao encontro da nossa diferenciação pedagógica, de olhar para cada aluno como um ser único, com necessidades, com potencialidades e tentar agarrar nisso. Depois, as atividades, a própria experiência de aprendizagem passa muito pela experiência reflexão-ação, é um princípio inserido num contexto, naturalmente, mas em que eles experienciam, depois refletem para poderem aplicar novamente a seguir. Portanto, há sempre muita reflexão, eles têm muita consciência do processo, do percurso que vão fazendo, quer ao nível de aprendizagens, sempre associada à avaliação. E pronto, depois o colégio, como é humanista cristão, está muito ligado à parte da formação pessoal, da formação humana, portanto a formação humana não cai aqui “ah agora vamos ter uma aula de formação humana”. Não, apesar de termos esse tempo, é uma coisa muito transversal e que é feita ao longo de tudo e o nosso grande objetivo é que eles interiorizem mesmo com as dinâmicas e depois com as sessões que vão tendo de formação humana, que depois consigam fazer um paralelismo para a vida e aplicar. E eu acho que faz muito sentido para eles.</p> <p>Quais as estratégias que considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?</p> <p>Então, acho que é fundamental eles terem conhecimento daquilo que fazem. Acho que a gestão cooperada de tudo o que fazemos é uma mais-valia, porque eles realmente ficam muito mais comprometidos e percebem que é um caminho que temos que fazer todos, não sou eu</p>

que chego lá e digo “olha agora vamos fazer isto”. As coisas são muito negociadas, naturalmente com a nossa orientação e não é uma anarquia. Tem que ser muito negociado e depois o que eu sinto é que é uma ponta muito importante é eles perceberem porque é que aprendem as coisas. Eu acredito mesmo nisso, porque eu acho que eles, só percebendo a intencionalidade e o significado do que estão a aprender é que vão conseguir aprender melhor. E fazemos até muitas vezes “então para que é que vocês acham que isto vai servir?” ou “onde é que acham que podem aplicar isto?”. Nós partimos sempre muito do que eles já sabem, do conhecimento que têm sobre cada tema, para depois aprofundarmos com eles. E eu acho que eles depois dão muito sentido às coisas e que só assim é que faz sentido, porque senão podemos estar aqui a debitar e... Não acredito nada naquele conceito de “vou dar uma aula”, não, as coisas constroem-se, eu não vou dar nada a ninguém!... Eu acho que eles têm mesmo que experimentar e depois perceber “aqui não está bem, tenho que ir por aqui ou por ali”. E outra questão é que eu acho que faz muito sentido eles terem conhecimento do percurso e das fragilidades e potencialidades de todos e de cada um, porque eles ajudam-se imenso... “ah olha não estou a perceber muito bem a divisão” e há sempre quarenta voluntários “ah eu já percebi, eu ajudo!”. E perceberem que não são sempre os mesmos a ajudar e outra luta mais difícil é perceberem que também têm que ser ajudados... Há miúdos que têm mais dificuldades nisso, mas que faz parte..

Como organiza a rotina diária do grupo?

Nós temos uma Agenda Semanal base, onde tem as várias rotinas que temos ao longo da semana e dentro de cada rotina, por exemplo, Matemática Coletiva, eles já sabem que à sexta-feira é o Problema da Semana, já sabem que à quarta à tarde costumamos fazer ou exercícios ou jogos de matemática. Eles já têm tudo muito estruturados e, por isso, à segunda-feira, quando planificamos a semana também há sempre possibilidade de eles proporem... É sempre em conjunto, naturalmente que há semanas em que eu tenho que intervir e dizer “olhem, vi os PIT's e reparei que há determinado conteúdo que não está bem, precisamos mesmo de trabalhar isto em coletivo”. Quando tenho que lançar conteúdos novos eu digo “temos isto para trabalhar, preferem trabalhar primeiro isto ou isto?”, porque eu acho que eles assim ficam muito mais envolvidos porque percebem que também têm opinião.

Há alguma rotina em específico à qual queria que dessemos continuidade? (Ex.: TPC).

A todas. Os trabalhos de casa são uma luta e eu gosto muito de ir ouvindo o feedback dos pais. Os trabalhos de casa, quando eu sinto que há necessidade envio para todos igual, se eu sentir, por exemplo, que há determinado miúdo que precisa de trabalhar mais isto envio só para ele. E depois há as meninas, principalmente as meninas, que no PIT levam milhares de coisas para casa e eu própria às vezes tenho que pôr um travão, porque o que eles planeiam no PIT tem que ser uma coisa para ser cumprida o máximo em aula. Mas às tantas eles gostam tanto de fazer, que fazem e querem fazer. Depois surgiu a ideia de um código de cores e era uma coisa gira para vocês depois negociarem com eles, porque eles queriam muito dar uma cor para cada dia e uma cor para o que fazem em casa, para termos uma maior noção da gestão do trabalho.

Agora, em termos de continuidade, eu, neste momento, acho que tudo o que está lhes faz sentido como está. Em relação aos trabalhos de casa, acho que temos que ir gerindo e vamos aferindo se há alturas em que precisam mais.

Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?

O grupo de crianças - Conhecer as fragilidades e potencialidades das crianças

Eu acho que a maior potencialidade que eles têm é que adoram aprender, adoram... São miúdos super participativos, muito curiosos. Dá-nos gozo estar com eles, porque não são daqueles grupos que temos que estar sempre a puxar, não, pelo contrário, nós propomos qualquer coisa e eles adoram. E, mesmo quando não gostam, dizem e justificam e argumentam e eu acho que isso é muito positivo porque podemos depois conseguir gerir com eles “então e se fizemos assim?”. Isso também leva a outras fragilidades... Às vezes a própria gestão do tempo é difícil com eles, porque depois também há ali um grande grupo que tem ainda muita dificuldade em gerir as intervenções, interrompem constantemente. E depois o nosso papel também é um bocadinho ingrato, porque por um lado claro que queremos que eles falem... Mas no geral são um grupo muito bom, mesmo em termos de aproveitamento são ótimos. Há algumas áreas mais críticas, por exemplo a adaptação no Inglês e na Música este ano não foram fáceis, porque são muito relacionais e daí a questão, porque os professores de Inglês e de Música são novos com a turma e eles estavam habituados a outro registo. Por isso é que eu acho que é mesmo importante a nossa relação entre todos e temos Conselhos de Professores, pelo menos uma vez por período, e acho que é mesmo importante irmos falando e partilhando estratégias.

Mais fragilidades... Acho que nem todos são muito responsáveis, acho que há miúdos que, se não andarmos em cima, por eles não fazem nada ou nem sempre são muito comprometidos, mas geralmente são sempre os mesmos e é fácil de irmos percebendo e reforçando.

Potencialidades ao nível do português, eles são super criativos. Alguma fragilidade na compreensão do texto, sinto que nem sempre são muito seguros. Na gramática, bem, tivemos ali um momento mais difícil com a classificação morfológica, aquilo era uma confusão para eles. Mas acho que estão muito melhores, mesmo pelas fichas sumativas que vi agora, sinto que houve uma evolução muito grande. A ortografia, sinto que, também derivado um bocadinho da forma como nós introduzimos a leitura e a escrita, acho que não é dramático, mas dão alguns erros ainda e acho que é a altura... eu acredito que o 1.º e 2.º ano são muito para deixar escrever, ferramentas básicas para eles serem mesmo autónomos, mas acho que a partir do 3.º ano tem que haver um maior rigor e sinto que é um aspeto a pegar.

Matemática, os algoritmos acho que têm que ser mais trabalhados com eles, porque nós também tivemos numa fase de eles perceberem os algoritmos, porque é que acontece aquilo, e agora é que eu acho que eles estão a começar realmente a dar a funcionalidade às coisas. Cálculo mental é no geral bom, alguns precipitados, naquela ânsia de querer participar, mas bem... A parte da memorização das tabuadas há alguma falta de treino.

Depois, e isso também tenho o feedback dos pais, que às vezes dizem "eles não estudam nada em casa". E isso por um lado dá-me que pensar que ainda bem, mas por outro também queria começar a ajuda-los a cada um perceber qual é a forma que tem para estudar. Gostava muito de aproveitar, acho que era importante eles começarem a tirar apontamentos, eles já têm o hábito de sublinhar, mas depois sublinham tudo... Mas de começarem mesmo a encontrar o caminho deles, porque há miúdos que se calhar são muito mais visuais, se calhar o esquema faz sentido, há outros que se calhar escrever mesmo um texto faz mais sentido. E eu acho que era um desafio interessante, estamos na altura ideal para chegar a isso.

Depois, em Estudo do Meio eles são super interessados, querem saber tudo e mais alguma coisa e ainda bem. Mas às vezes temos que nos focar mais no que realmente são os objetivos.

De comportamento é uma turma muito intensa em tudo o que faz. E há alguns conflitos, principalmente nos rapazes há muitos líderes e chocam imenso uns com os outros, apesar de se adorarem. E em

situação de conflito com alguém que venha de fora protegem-se imenso, são mesmo um grupo, eu sinto que eles são mesmo um grupo. Mas depois, como têm personalidades muito fortes e semelhantes, acabam por entrar em conflito algumas vezes, mas que vamos resolvendo.

Depois, há alguns elementos especiais na sala, que temos também algumas estratégias, apesar de eles se ajudarem. Por exemplo, o M.G... não é por acaso que ele e a S. estão juntos agora, porque a S. tem imensa paciência, ajuda-o e é mesmo assertiva com ele. Mas é realmente uma criança que tem uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, é ótimo cognitivamente, do ponto de vista emocional é muito imaturo, mas é uma criança que se leva muito bem. Depois, há algumas situações que estão a ser revistas e que vamos ter que adaptar, nomeadamente a B., que vou ter que ir ler o relatório da pedopsiquiatra, porque há ali umas questões emocionais que afetaram imenso o desenvolvimento dela. A médica acha que a B. tem indicadores de Asperger. Acho que há realmente coisas que não batem certo, a B. tem lacunas na aprendizagens de coisas, sei lá, trabalharmos uma coisa e ela estar ótima e no dia a seguir olhar para aquilo e parece que nunca tinha visto aquilo na vida. Eu própria tive que pedir ajuda, porque não conseguia.

Depois há várias fragilidades ao nível da gestão das participações, porque como é uma turma muito participativa, há sempre alguns que ficam... E acho que há muita necessidade de valorizarmos cada vez que eles intervêm, de puxarmos um bocadinho por eles e mostrar que estamos aqui todos para isso.

São muito conhecedores das regras que vamos construindo, têm imensa consciência dos compromissos, mas nem sempre conseguem cumprir. Mas têm muita consciência e mesmo na avaliação do PIT reforçam isso “ainda não consegui cumprir algumas regras” e falamos disso. E eles têm realmente um grande autoconhecimento.

Finalização
da
Entrevista

- Finalizar a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do trabalho.

Estamos muito agradecidas pela disponibilidade e colaboração!

Anexo D. Grelhas de observação de diagnóstico

Tabela D1

Grelha de observação de Português

Indicadores de Avaliação		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	Vi.	V.S.	V.V.	I.
Compreensão e	Manifesta sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Usa a palavra de forma clara e audível	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Leitura	Lê fluentemente	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Lê com expressividade	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Lê, respeitando a pontuação.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Faz uma leitura que possibilite responder a questões	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Escrita	Constrói narrativas, obedecendo à sua estrutura	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
	Respeita as regras ortográficas	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo

	Utiliza corretamente a pontuação	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	
CEL	Identifica as classes de palavras	Red	Red	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	White	White	Green	White	Green	Green	Green	Green	White	White	White	White	Green	Red
	Identifica as funções sintáticas de sujeito e de predicado	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	White	Green	Yellow	White	White	Green	White	Green	Yellow	Yellow	Yellow	White	White	White	White	Green	Red
	Identifica os tempos verbais	Green	Red	Green	Red	Green	Green	White	Green	Green	White	White	Green	White	Green	Yellow	Green	Green	White	White	White	White	Green	Red

Tabela D2

Grelha de observação de Matemática

Indicadores de Avaliação		A	B.N.	B.V.	D.R	D.C	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Números e Operações	Representa números naturais até 1000000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuando a leitura por ordens e classes																								
	Adiciona dois números naturais cuja soma seja inferior a 1000000, utilizando o algoritmo da adição																								
	Subtrai dois números naturais até 1000000, utilizando o algoritmo da subtração																								
	Multiplica quaisquer dois números cujo produto seja inferior a 1000000, utilizando o algoritmo da multiplicação																								
	Divide um dividendo por um divisor de apenas um algarismo, recorrendo ao algoritmo da divisão																								
	Resolve problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar																								

Tabela D3

Grelha de observação de Estudo do Meio²

		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Trabalho de Projeto	Seleciona a informação pertinente após as pesquisas.																							
	Adapta a informação pesquisada, formulando um texto próprio.																							
	Diversifica os instrumentos utilizados para a apresentação do trabalho (ex.: Prezi, PowerPoint, suportes em papel)																							
	Estrutura as apresentações de forma adequada.																							
	Comunica o trabalho realizado de forma clara ao grande grupo.																							

² Não foi possível preencher esta grelha pois, durante o período de observação, não se assistiu a nenhum momento de Trabalho de Projeto.

Tabela D4

Grelhas de observação de Competências Transversais

		A.	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Autonomia e responsabilidade	Cumpra as regras de sala de aula	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green
	Cumpra as tarefas pelas quais é responsável	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
	Identifica as suas potencialidades e fragilidades	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Participação	Participa nas sessões de forma pertinente	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	Green	Green	Red	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Red
	Solicita a palavra para intervir	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green
	Respeita as intervenções dos colegas, não interrompendo e prestando atenção.	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Red	Green	Green	Green

Anexo E. Erros do ditado diagnóstico

Tabela E1

Erros do ditado diagnóstico

Alunos	Palavras erradas	Forma correta	Nº Total de Erros
A. B.	jirassóis	girassóis	15
	paizagem	paisagem	
	magnifica	magnífica	
	Grecia	Grécia	
	viveram	viverão	
	divertidicimas	divertidíssimas	
	Ouve	Houve	
	cismo	sismo	
	crecerem	crecerem	
	seram	serão	
	atraz	atrás	
	espiencia	experiência	
	Quere	Quero	
	agradesserte	agradecer-te	
ofreceste	ofereceste		
B.N.	Onte	Ontem	34
	forão	foram	
	campo	campo	
	Na quela	Naquela	
	firacois	girassóis	
	Está	Esta	
	paisagen	paisagem	
	magenifica	magnífica	
	barolho	barulho	
	da	do	
	Condo	Quando	
	xegaren	chegarem	
	á	à	
	gersia	Grécia	
	divertidícimas	divertidíssimas	
	aventoras	aventuras	
	vicou	ficou	
	colegio	colégio	
Ouve	Houve		
simo	sismo		

	Condo cresceren ele omen boms A ateras fis fiazem esprinsia unica agarde serte tabore oferecer te	Quando crescerem eles homens bons Há atrás fiz viagem experiência única agradecer-te tambor ofereceste	
B. V.	girassóis magnífica Ouve cismo experiência ofereces-te	girassóis magnífica Houve sismo experiência ofereceste	6
D. R.	á jirasois è Qrésia viveram devertidicimas Ouve cismo Quamdo seram À expreencia unica agradecerte ofreceste	há girassóis é Grécia viverão divertidíssimas Houve sismo Quando serão Há experiência única agradecer-te ofereceste	15
D.C.	á girassóis mágnifica viveram divertidissimas Ouve	há girassóis magnífica viverão divertidíssimas Houve	12

	cismo	sismo	
	À	Há	
	a trás	atrás	
	unica	única	
	agradecerte	agradecer-te	
	oferceste	ofereceste	
	à	há	
	girasois	girassóis	
	magnifica	magnífica	
F.	conseguis-te	consequiste	8
	Qrécia	Grécia	
	divertidissi-mas	divertidíssimas	
	Ouve	Houve	
	cismo	sismo	
	jiraçois	girassóis	
	magnifica	magnífica	
	barolho	barulho	
	xegarem	chegarem	
	a	à	
	greCIA	Grécia	
	vivera	viverão	
G.	divertidicima	divertidíssimas	16
	Ove	Houve	
	crecerem	crecerem	
	homs	homens	
	atras	atrás	
	espriensia	experiência	
	unica	única	
	agradecerte	agradecer-te	
	oferceste	ofereceste	
	girassois	girassóis	
J.R.	viveram	viverão	4
	Hove	Houve	
	cismo	sismo	
	á	há	
	na quela	naquela	
	á	há	
J.C.	giraçois	girassóis	19
	Ésta	Esta	
	magnifica	magnífica	
	barolho	barulho	

	<p>á</p> <p>Gresia</p> <p>viveram</p> <p>Ouve</p> <p>creserem</p> <p>seram</p> <p>Á</p> <p>fis</p> <p>espriência</p> <p>unica</p> <p>agartecer-te</p> <p>oferceste</p>	<p>à</p> <p>Grécia</p> <p>viverão</p> <p>Houve</p> <p>crecerem</p> <p>serão</p> <p>há</p> <p>fiz</p> <p>experiência</p> <p>única</p> <p>agradecer-te</p> <p>ofereceste</p>	
M.A.	<p>á</p> <p>viveram</p> <p>divertidicimas</p> <p>Ouve</p> <p>cismo</p> <p>seram</p> <p>esperiência</p>	<p>à</p> <p>viverão</p> <p>divertidíssimas</p> <p>Houve</p> <p>sismo</p> <p>serão</p> <p>experiência</p>	7
M.B.	<p>Na quela</p> <p>jirasois</p> <p>magnifica</p> <p>há</p> <p>Grecia</p> <p>viveram</p> <p>divertidisimas</p> <p>colegio</p> <p>Ouve</p> <p>a trás</p> <p>espriência</p> <p>unica</p> <p>agradeser-te</p> <p>oferceste</p>	<p>Naquela</p> <p>girassóis</p> <p>magnífica</p> <p>à</p> <p>Grécia</p> <p>viverão</p> <p>divertidíssimas</p> <p>colégio</p> <p>Houve</p> <p>atrás</p> <p>experiência</p> <p>única</p> <p>agradecer-te</p> <p>ofereceste</p>	14
M.F.	<p>á</p> <p>girasois</p> <p>magnifica</p> <p>viverão</p> <p>divertidícimas</p> <p>Ouve</p> <p>cismo</p>	<p>há</p> <p>girassóis</p> <p>magnífica</p> <p>viverão</p> <p>divertidíssimas</p> <p>Houve</p> <p>sismo</p>	11

	seram	serão	
	À	Há	
	esperiencia	experiência	
	ofrecestes	ofereceste	
	Na queia	Naqueia	
	á	há	
	girasóis	girassóis	
	magnifica	magnífica	
	consequiste	Consequiste	
	a	à	
	grécia	Grécia	
	viveram	viverão	
	divertidicemas	divertidíssimas	
M.D.	Ouve	Houve	19
	cismo	sismo	
	lisboa	Lisboa	
	hons	homens	
	Á	Há	
	moitos	muitos	
	espresia	experiências	
	agratecer	agradecer-te	
	tampor	tambor	
	ofecestes	ofereceste	
	campo	campo	
	jiraçois	girassóis	
	magnifica	magnífica	
	barolho	barulho	
	há	à	
	grécia	Grécia	
	divertidicimas	divertidíssimas	
	aventora	aventuras	
M.G.	Ouve	Houve	17
	cismo	sismo	
	lisboa	Lisboa	
	cerão	serão	
	expresia	experiência	
	unica	única	
	agradecerte	agradecer-te	
	tanbor	tambor	
	ofresse-te	ofereceste	
R.	Na queia	Naqueia	14

	giraçois	girassóis	
	magnífica	magnífica	
	Conseguis	Conseguiste	
	barolho	barulho	
	viveram	viverão	
	divertidicimas	divertidíssimas	
	Ouve	Houve	
	Qundo	Quando	
	seram	serão	
	omens	homens	
	esperiencia	experiência	
	unica	única	
	agradecerte	agradecer-te	
	<hr/>		
	gira-sois	girassóis	
	Conseguis-te	Conseguiste	
R.P.	Ouve	Houve	
	cismo	sismo	7
	espriência	experiência	
	agratesser-te	agradecer-te	
	oferceste	ofereceste	
	<hr/>		
	à	há	
	girassois	girassóis	
	e	é	
	viveram	viverão	
	divertidicimas	divertidíssimas	
	Ouve	Houve	
	cismo	sismo	
	Lisboa	Lisboa	
R. B.	crescherem	crecerem	17
	seram	serão	
	Hà	Há	
	vis	fiz	
	viajem	viagem	
	esperiência	experiência	
	unica	única	
	agradecerte	agradecer-te	
	ofreceste	ofereceste	
	<hr/>		
	girassois	girassóis	
S.G.	viveram	viverão	8
	Ouve	Houve	
	cismo	sismo	

	seram	serão	
	experiencia	experiência	
	agradecerte	agradecer-te	
	oferceste	ofereceste	
	Na quela	Naquela	
	à	há	
	giraçóis	girassóis	
	paissagem	paisagem	
	viveram	viverão	
S.R.	divertidissimas	divertidíssimas	12
	Ouve	Houve	
	cismo	cismo	
	experiencia	experiência	
	unica	única	
	agradecerte	agradecer-te	
	oferçeste	ofereceste	
	Na quela	Naquela	
	jirasois	girassóis	
	paissgem	paisagem	
	magnifica	magnífica	
	jegarem	chegarem	
	á	à	
V.	Grecia	Grécia	13
	divertidisimas	divertidíssimas	
	Ove	Houve	
	espriência	experiência	
	unica	única	
	agradeser-te	agradecer-te	
	ofreseste	ofereceste	
	girasóis	girassóis	
	viveram	viverão	
	divertidissimas	divertidíssimas	
V.S.	Ouve	Houve	9
	cismo	sismo	
	seram	serão	
	expriência	experiência	
	unica	única	
	ofreceste	ofereceste	
V.V.	cismo	sismo	2
	expriência	experiência	
I.	a	há	13

girasões	girassóis
Está	Esta
magnífica	Magnífica
a	à
Gressia	Grécia
viveram	viveram
divertidicimas	divertidíssimas
Ouve	Houve
cismo	sismo
seram	serão
A	há
espêriencia	experiência

Anexo F. Potencialidades e fragilidades dos alunos

Tabela F1

Potencialidades e fragilidades da turma

Potencialidades	Fragilidades
<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Demonstram criatividade na escrita de textos;- Recorrem ao trabalho a pares para a escrita de textos;- Manifestam interesse pela escrita, selecionando, frequentemente, a escrita de textos durante o TEA	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Revelam erros ortográficos;- Escrevem textos pouco variados em temas de género textual, sendo a narrativa o género textual predominante;- Não recorrem, autonomamente, à planificação e revisão textual.- Pouco recurso a léxico variado na escrita;- Dificuldade em distinguir informação pertinente de informação acessória.
<p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Leem fluentemente.	<p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Leem com pouca expressividade;
<p><u>Educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Fazem cinco leituras semanais em sala de aula.	<p><u>Educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Leem pouco por iniciativa própria.- Existe pouca partilha de livros lidos.
Português	
<p><u>Conhecimento explícito da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Identificam diferentes classes de palavras;- Identificam os tempos verbais presente, futuro e pretérito.	<p><u>Conhecimento explícito da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Manifestam dificuldades na identificação do sujeito e predicado;- Revelam dificuldades na compreensão de alguns casos de leitura específicos.
<p><u>Compreensão do oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Manifestam sentimentos, opiniões e pontos de vista com base em mensagens ouvidas.	
<p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Usam a palavra de forma audível, transmitindo uma mensagem clara;- Utilizam um registo de linguagem adequado à situação;- Partilham ideias, sentimentos e pontos de vista;	<p><u>Expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação (respeito pela vez do outro; solicitação da palavra para intervir);- Revelam dificuldades na compreensão da pertinência dos seus comentários;

	- Apresentam um léxico variado.	- Revelam pouco conhecimento do que é prioritário comentar consoante o momento de aprendizagem.
Matemática	<u>Números e operações:</u> - Resolvem problemas com vários passos que exijam adições, subtrações, multiplicações e divisões; - Aplicam o algoritmo da multiplicação ou da divisão quando um dos fatores ou o divisor, respetivamente, são compostos por um algarismo; - Revelam conhecimento de diferentes estratégias de cálculo mental, - Revelam compreensão do valor posicional dos algarismos dos números; - Partilham estratégias de resolução de exercícios.	<u>Números e operações:</u> - Revelam dificuldades no domínio das tabuadas; - Revelam dificuldades na aplicação do algoritmo da multiplicação ou da divisão quando um dos fatores ou o divisor, respetivamente, são compostos por dois algarismos; - Dificuldade em compreender quando recorrer ao cálculo mental ou ao algorítmico.
	<u>Trabalho por Projeto:</u> - Revelam interesse no trabalho por projetos. <u>Pesquisa:</u> - Revelam interesse em atividades de pesquisa e curiosidade no conteúdo a pesquisar.	<u>Tratamento e organização da informação:</u> - Revelam dificuldades na seleção da informação pertinente.
Estudo do Meio	<u>Comunicação da informação:</u> - Expõem a informação de forma clara.	<u>Comunicação da informação:</u> - Diversificam pouco as formas de comunicar os projetos.
Expressões Plástica, Musical e Motora	- São motivados e empenhados. - Utilizam com muita frequência o Diário Gráfico. - Sugerem formas de enriquecer os projetos do Estudo do Meio através da Expressão Plástica. - Acompanham canções com instrumentos e batimentos corporais. - Marcam a pulsação de uma canção. - Atingiram todos os objetivos esperados para o 2.º período ao nível da Expressão Motora.	- Nem sempre cumprem as regras de comportamento nas sessões de Expressões. - A Expressão Dramática não é abordada (fragilidade do contexto).

- Criam coreografias para músicas autonomamente.
- Conhecem e aplicam as regras de diversos jogos.

Competências
Transversais

Autonomia e responsabilidade:

- Respeitam a maioria das regras da sala de aula;
- Revelam algum conhecimento das suas potencialidades e fragilidades.

Participação:

- São muito participativos;
- Revelam interesse e motivação pela aprendizagem.

Trabalho de grupo:

- Revelam interesse pelo trabalho de grupo;
- Organizam e gerem o trabalho entre os diferentes elementos do grupo;
- Compreendem algumas das fragilidades e potencialidades de cada um, respeitando-as;
- Revelam capacidades de entreaajuda e voluntariam-se, frequentemente, para auxiliar os colegas.

Métodos de estudo:

- Demonstram interesse em desenvolver o seu potencial de aprendizagem.

Autonomia e responsabilidade:

- Revelam dificuldades no cumprimento de regras de comunicação oral;
- Não cumprem, autonomamente, as tarefas de sala de aula;
- Revelam dificuldades em selecionar tarefas de TEA que trabalhem as suas dificuldades;
- Manifestam dificuldades em gerir o tempo durante o TEA.

Participação:

- Revelam dificuldades em participar ordeiramente;
- Revelam dificuldades em produzir comentários diversificados.

Métodos de estudo:

- Manifestam pouco conhecimento da diversidade de métodos de estudo;
- Manifestam dificuldades na compreensão dos métodos de estudo mais adequados para si e para cada disciplina ou conteúdo;
- Revelam dificuldades na gestão e organização do trabalho semanal do TEA.

Anexo G. Tipologia de erros

“Os erros de Tipo 1 são referentes aos erros que implicam as regras contextuais. São erros que não respeitam as regras de contexto, onde a posição que a letra ocupa na palavra, determina o som produzido. Deste modo, para uma escolha correcta do grafema a utilizar, é necessário a observação das letras antecedentes e subsequentes (por exemplo: escrever “pásaro” em vez de “pássaro”).

Os erros de Tipo 2 são os erros morfológicos. Estes erros infringem as regras ortográficas que tornam uma norma o uso de sufixos de derivação e flexão por critérios morfossintáticos, isto é, pelas regras de formação de palavras e pela função que a palavra exerce na frase (por exemplo: escrever “delicadesa” em vez de “delicadeza”).

Os erros de Tipo 3 dizem respeito aos erros fonéticos. São erros em que a correspondência fonema/grafema é incorrecta, levando a uma alteração da forma sonora da palavra ou onde se verifica uma omissão ou adição inadequada de grafemas (por exemplo: escrever “pobal” em vez de “pombal”).”

(Silva e Ribeiro, 2011, p. 396)

Anexo H. Registos da atividade de construção do metro quadrado



Figura H1. Pavimentação do metro quadrado com decímetros quadrados, pré pavimentados com centímetros quadrados.

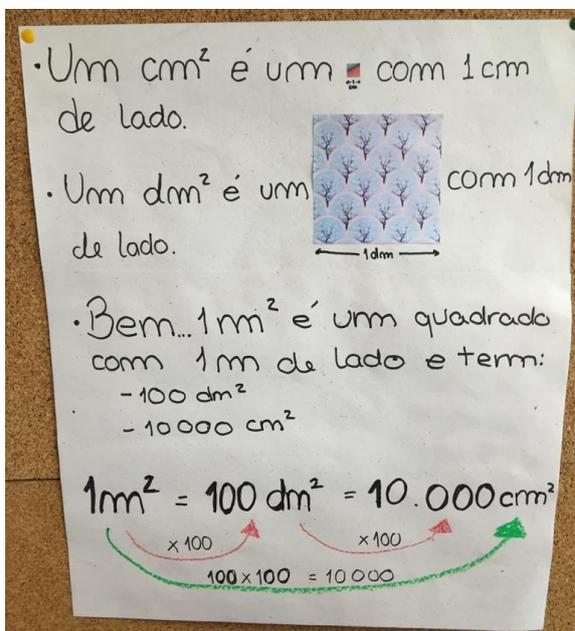


Figura H2. Conclusões da atividade de pavimentação do metro quadrado e do decímetro quadrado.

Anexo I. Caixas de palavras



Figura 11. Caixa das palavras difíceis e caixa das palavras amigas.

Anexo J. Exemplar de uma ficha de Trabalho de Texto

Trabalho de Texto	
17-05-2016	
	<p style="text-align: center;"><i>O ladrão invisível</i></p>
1	Há muito, muito tempo há frente, havia um ladrão muito procurado. O
2	que os policias não sabiam é que o ladrão tinha um labratório nos esgotos.
3	O ladrão estava a fazer uma poção de invisibilidade, quando o ladrão se
4	enganou e pôs um engrediente a mais portanto ficou invisível para todo o
5	sempre. Percebeu que assim podia roubar todos os bancos da Europa.
6	Começou em Portugal, Espanha, França, Italia e Inglaterra. Só lhe faltava um
7	país a Alemanha.
8	Assaltou todos os bancos com muita dificuldade, mas sem duvida que
9	estes eram os mais difíceis. Conseguiu o seu dever e voltou para o seu
10	labratório com todo o dinheiro da europa.
11	FIM!!!
	Autor: M.B.

1. Sublinha as palavras que têm erros ortográficos, utilizando um lápis verde.
Regista, nestas linhas, a forma correta como se escrevem.

2. Corrige a pontuação no texto, utilizando um lápis vermelho.

3. Identifica, no texto, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Utiliza um lápis amarelo.

4. Há palavras que se repetem várias vezes? Se sim, sugere outras palavras para as substituir.

5. Achas que alguma das três partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) poderia ser melhorada? Faz as tuas sugestões.

Anexo K. Guiões dos géneros textuais narrativo, descritivo, artigo de opinião, notícia e receita

<h3>COMO ESCREVER UM ARTIGO DE OPINIÃO</h3> <p><u>Título do Artigo</u></p> <p>1º p: Apresentar o título e o autor do livro sobre o qual se vai dar opinião.</p> <p>2º p: Fazer um breve resumo da história.</p> <p>3º p: Expor a opinião e enumerar os tópicos que vão ser comentados.</p> <p>A partir do 4º p: Desenvolver os tópicos (argumentos - 1 por parágrafo)</p> <p>Último p: Resumir a opinião sobre o livro (apreciação global).</p> <p><i>Introdução</i> <i>Desenvolvimento</i> <i>Conclusão</i></p>	<h3>COMO ESCREVER UMA NOTÍCIA</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>1º p: Fazer um parágrafo inicial em que indique: · O que aconteceu; · Onde aconteceu; · Quando aconteceu; · Quem esteve envolvido.</p> <p>2º p: Descrever os acontecimentos com mais detalhe, explicando: · Como aconteceu; · Por que razão aconteceu.</p> <p><i>Lead da notícia</i> <i>Corpo da notícia</i></p>	<h3>COMO ESCREVER UMA RECEITA</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>1º p: Indicar os ingredientes e as quantidades, por tópicos (Ex: - 4 ovos - 100 g de açúcar)</p> <p>2º p: Descrever o modo de preparação: ordem pela qual se misturam os ingredientes, utensílios necessários, etc.</p> <p><i>Lista de ingredientes</i> <i>Modo de preparação</i></p>
<h3>EXEMPLO DE UM ARTIGO DE OPINIÃO</h3> <p>"Perdido e Achado"</p> <p>Este artigo de opinião é sobre o livro "Perdido e Achado", de Oliver Jeffers.</p> <p>O livro conta a história de um pinguim e de um rapaz que desenvolvem uma grande amizade.</p> <p>Na minha opinião, este é um livro com uma história muito bem escrita. Em primeiro lugar, vou falar sobre as personagens. Em segundo lugar, vou comentar a mensagem da história. Por último, comentarei as ilustrações.</p> <p>Em relação às personagens, gostei muito da atitude do rapaz, porque não desistiu de ajudar o pinguim.</p> <p>Quanto à mensagem, a história transmite a ideia de que, muitas vezes, as pessoas estão "perdidas" e talvez por se sentirem sozinhas.</p> <p>A respeito das ilustrações, estas são muito bonitas, sendo feitas a aguarela, com cores muito afetivas.</p> <p>Em conclusão, o livro "Perdido e Achado" é um livro muito original, do qual eu gosto muito. Por isso, recomendo a sua leitura.</p> <p><i>Introdução</i> <i>Desenvolvimento</i> <i>Conclusão</i></p>	<h3>COMO ESCREVER UM TEXTO DESCRITIVO</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>1º p: Indicar o que vou descrever</p> <p>2º p: Descrever detalhadamente as suas características (Ex: Se for uma pessoa, posso descrever as características físicas, psicológicas, os seus interesses, etc.)</p> <p>3º p: Fazer um comentário final ou dar a opinião sobre o que descrevi (Ex: "Por tudo isto que descrevi, a Sofia é única e eu gosto muito dela.")</p> <p><i>Introdução</i> <i>Desenvolvimento</i> <i>Conclusão</i></p>	<h3>COMO ESCREVER UM TEXTO NARRATIVO</h3> <p><u>Título do Texto</u></p> <p>1º p: Apresentar e descrever as personagens. - Indicar onde se passa a ação (espaço)</p> <p>2º p: Indicar quando se passa a ação (tempo) - Apresentar, resumidamente, o que vai acontecer (ação)</p> <p>3º p: Descrever, com pormenor, os acontecimentos e o problema/peripécia que surge. - Descrever a forma como se vai resolver o problema.</p> <p>4º p: Terminar a história: como ficam as personagens</p> <p><i>Introdução</i> <i>Desenvolvimento</i> <i>Conclusão</i></p>

Figura K1. Guiões dos géneros textuais narrativo, descritivo, artigo de opinião, notícia e receita.

Anexo L. Rory's Story Cubes



Figura L1. Rory's Story Cubes.

Anexo M. Sequência didática do gênero textual artigo de opinião

Caderno do Aluno



Produção Inicial



Dos imensos livros que tens lido ultimamente, escolhe um e escreve um Artigo de Opinião, no qual presentes a tua opinião sobre esse livro e a justifiques.

I. Compreensão da Leitura



Vais começar a descobrir mais acerca do Artigo de Opinião. Explora este exemplo de artigo e responde às questões que se seguem.

Desporto?!

Sabemos todos nós que o Desporto é fundamental para o desenvolvimento físico e psicológico dos jovens. Desenvolvemos a nossa capacidade intelectual, o nosso espírito de solidariedade, a nossa tolerância.

No entanto, nos dias de hoje o grande desporto que ocupa muitas páginas dos jornais é o futebol, enquanto outros são desvalorizados.

Na minha opinião, o futebol poderia ser um desporto formativo dos jovens. Mas nos dias de hoje, leva-nos a grandes ilusões, fazendo-nos acreditar num mundo de "estrelas", sem esforço nem estudos.

Depois, também não concordo com os salários que eles ganham. Fala-se muito em crise e os pessoas trabalham muito e cada vez recebem menos e os jogadores ganham fortunas...

Assim, não.

Eduardo Cruz

22/6/2010

M., D. (2014). Como elaborar um texto de opinião – 6.º ano. [SlideShare]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://pt.slideshare.net/isabelamd/como-elaborar-um-texto-de-opiniao-6-ano?related=1>

1. Identifica o tema principal do artigo.

2. Selecciona a opção que corresponde ao objetivo do artigo.

Descrever o que é o desporto.

Incentivar as pessoas a praticarem desporto.

Expor a opinião do autor relativamente ao desporto.

3. Indica três vantagens que o autor do artigo menciona relativamente à prática de desporto.

4. Qual a modalidade desportiva que o autor aborda neste artigo?

5. Qual a opinião do autor do artigo relativamente a essa modalidade?

6. Exprime a tua opinião relativamente às seguintes críticas que o autor do artigo apresenta.

Utiliza, para cada crítica, uma escala de 1 a 3.

(1 – Não concordo, 2 – Não tenho opinião, 3 – Concordo).

<input type="checkbox"/>	Desvalorização dos outros desportos
<input type="checkbox"/>	Desvalorização dos estudos
<input type="checkbox"/>	Salários elevados

7. E tu? O que achas relativamente a este assunto? Partilhas da opinião do autor do artigo ou tens uma opinião diferente? Justifica.

II. Desconstruindo o Artigo de Opinião

Agora, vais analisar dois Artigos de Opinião sobre livros:

- Artigo de Opinião I - "Um livro de sentimentos" (escrito por um autor);
- Artigo de Opinião II - "A vida mágica da Sementinha" (escrito por um aluno).

Artigo I

"Os bons sentimentos e os nem por isso"

Muito se tem falado de amor. Isto porque o calendário assinala (brevemente) 14 de Fevereiro, o Dia dos Namorados. Mesmo sendo uma festa importada e com pouca tradição entre nós, na minha opinião pode ser aproveitada para se falar de sentimentos com os miúdos. Os bons e os outros. E este livro, a meu ver, dá uma ajuda.

Em primeiro lugar porque relata o dia-a-dia de uma família: mãe, pai, filho (Simão), filha (Catarina) e cão (Feijão Peludo). Daí que retrate os momentos felizes de uma família, como por exemplo: "Há tantas coisas que fazem o Simão e a Catarina sentirem-se felizes...! Um abraço, uma história, um jogo no parque... fazer um desenho, apanhar uma bola... e, mais do que tudo, saberem que são amados."

No entanto, e em segundo lugar, todos sabemos que as famílias não têm só momento felizes, por isso os autores retratam também situações em que os miúdos ficam "rabugentos", "envergonhados", "nervosos" ou momentos em que sentem "medo" ou ficam mesmo muito "tristes", tais como: "O Simão chorou quando o porquinho-da-índia morreu. O pai também." Também a Madalena, amiga da Catarina, se sentiu assim "quando os pais lhe disseram que já não podiam continuar a viver juntos".

Além destes sentimentos, também a Fúria, ciúme e dor são outros sentimentos explorados num livro inteligente e sensível.

Em conclusão, este texto e imagem refletem bem as emoções e contradições de que as relações entre as pessoas são feitas. Em qualquer idade e com ou sem namorados.

Pimenta, R. (2016). *Os bons sentimentos e os nem por isso* [Blogue Letras Pequenas]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://blogues.publico.pt/letrapequena/>
(Texto adaptado)



Artigo II

“A vida Mágica da Sementinha”

Na minha opinião, gostei da obra A Vida Mágica da Sementinha, de Alves Redol, porque é uma história que se passa na vida real, mas foi contada de uma forma divertida. Ao longo dos capítulos, podemos aprender a transformação de uma semente até chegar a farinha.

Em primeiro lugar, gostei do capítulo “O Ladrão escapa-se e a Sementinha cai”, porque gosto muito de suspense e de aventura.

Em segundo lugar, o capítulo de que eu mais gostei foi “Em Poder Da Feiticeira”, porque gosto muito de personagens personificadas a brincarem e a falarem umas com as outras, já que os seus diálogos são muito enriquecedores e o leitor fica com mais vontade de ler e conhecer o final da história.

Contudo, o capítulo que achei mais interessante foi “As Meninas Sementinhas vão à escola”, porque é-lhes dada uma lição sobre o ciclo de vida delas.

Assim, recomendo a leitura da obra por ser uma história divertida, muito bem contada sobre a vida das sementes e com a qual podemos adquirir mais conhecimentos sobre como se obtém a farinha que serve para fazer o pão.



M., I. (2014). *Exemplo de um texto de opinião* [SlideShare]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://pt.slideshare.net/fisabelamd/exemplo-de-um-texto-de-opinio-a-vida-mgica-da-sementinha>

(Texto adaptado)

1. Localiza, em cada um dos artigos, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

2. Preenche a seguinte tabela com informações dos dois artigos.

	I	II
Os verbos surgem em que pessoas?		
E em que tempo verbal?		
Qual o objetivo do primeiro parágrafo?		
Qual o objetivo do último parágrafo?		

3. Qual o tema de cada livro?

4. Em ambos os textos, entre o primeiro e o último parágrafo existem outros parágrafos que correspondem ao desenvolvimento. É no desenvolvimento que os autores expõem as razões que justificam a sua opinião.

4.1. No artigo I, retira duas razões que o autor apresenta para defender a sua opinião.

4.2. Faz o mesmo para o artigo II.

Estas razões são os argumentos que o autor utiliza para defender a sua opinião.

5. Observa como surgem organizados os argumentos nos artigos e estabelece a ligação entre as duas colunas que se seguem.

Artigo I	•	•	Os argumentos encontram-se todos no mesmo parágrafo
Artigo II	•	•	Cada argumento encontra-se num parágrafo.

6. Faz o levantamento das palavras que o autor de cada artigo utiliza para iniciar os parágrafos. Regista-os na seguinte tabela.

Artigo I	Artigo II

III. Assembleia de turma



Observa o diário de turma e seleciona um acontecimento sobre o qual queiras manifestar a tua opinião.

Pensa, então, em argumentos que a justifiquem.

Regista-os nesta folha e, se achares pertinente, apresenta-os à turma na Assembleia.

(Nota: Se quiseres expor os teus argumentos, inscreve-te junto do presidente da assembleia que registará o teu nome na ficha de inscrição. Desta forma, garantes a tua participação, uma vez que quem preparou argumentos terá prioridade para comentar uma situação.)¹

IV. Vamos à descoberta...



1. Lê o seguinte artigo

Artigo III

Quem quer ser astronauta?

Do meu ponto de vista, este livro começa de uma forma bastante atrativa: "Todas as noites, quando o Sol se deita no horizonte, os derradeiros raios de luz iluminam o céu num maravilhoso espetáculo de cores. Essas estrelas e a escuridão entre elas são a maior coisa que existe: o Universo!"

Em primeiro lugar, o tema do livro é, a meu ver, bastante elucidativo sobre o espaço, as galáxias, a Terra, o Sol, a Lua, mas também sobre a vida que conhecemos e as vidas que desconhecemos. Um exemplo disso é a seguinte afirmação: "Estamos sozinhos no Universo ou haverá outras crianças, algures num planeta longínquo, a olhar para o céu e a pensar o mesmo?"

Para além disso, é um livro educativo guiado por um sábio *Astrogato*, que dá muitas respostas mas também faz as perguntas certas.

Por outro lado, o facto de o autor ser cientista, permite-lhe explicar com clareza as coisas mais complexas. Invoca o passado quando é preciso e projeta um futuro que sabe incerto.

Por fim, é certo que a escolha das cores e do papel fazem com que o livro, à primeira vista, pareça antigo. No entanto, até esse equívoco seduz o leitor. Pelo menos o mais velho. Aquele que certamente, em tempos, quis ser astronauta.

Em suma, este é um livro sedutor tanto para o público mais novo, mas especialmente para o público mais velho, despertando a curiosidade para explorar o espantoso mundo que é o universo.

Pimenta, R. (2016). Quem quer ser astronauta? [Blogue Letras Pequenas]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://blogues.publico.pt/letrapequena/>

(Texto adaptado)

2. No ponto II, registaste, na tabela da pergunta 6, algumas expressões que os autores dos textos utilizam para iniciar os parágrafos.

Agora, vamos descobrir que expressões são essas e para que servem.

Estás preparado?

Vamos começar...

2.1. Preenche a seguinte tabela com as expressões que iniciam os parágrafos do Artigo III.

Artigo I	Artigo II	Artigo III
<i>Em primeiro lugar;</i> <i>No entanto;</i> <i>Além destes;</i> <i>Em conclusão.</i>	<i>Na minha opinião;</i> <i>Em primeiro lugar;</i> <i>Em segundo lugar;</i> <i>Contudo;</i> <i>Assim.</i>	

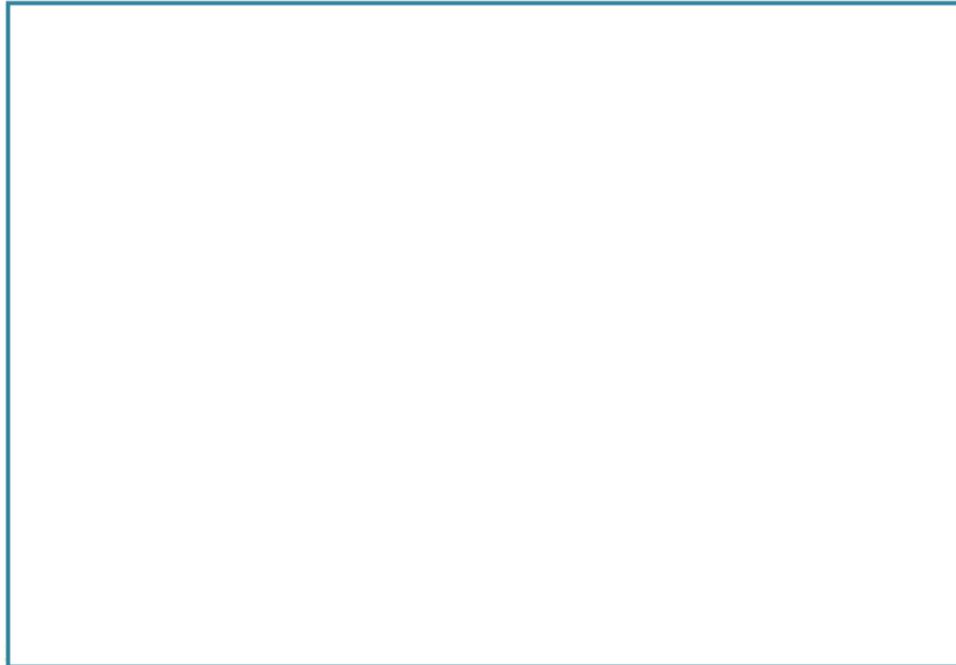
2.2. Achas que as expressões têm todas a mesma função?

2.3. Tenta agrupar as expressões em conjuntos de acordo com a sua função.

2.4. Explica o critério que utilizaste para cada conjunto.

2.5. Em grande grupo, apresenta e discute os conjuntos que fizeste.

2.6. Regista os conjuntos reformulados em grande grupo.



3. Encontra, no Artigo III, outras expressões com as mesmas funções que estas que identificaste, mas que não se encontrem no início dos parágrafos? Quais?

3.1. Essas expressões podem ser encaixadas nas categorias anteriormente criadas? Em quais?

4. Preenche a seguinte tabela com as expressões que se seguem, de forma a sistematizar as conclusões a que chegaste.

em suma	enumerar argumentos	na minha opinião	do meu ponto de vista
a meu ver	por fim	em conclusão	assim
expressar uma opinião contrária			

As expressões podem desempenhar diversas funções num Artigo de Opinião.
Expressões como _____, _____ e _____ servem para exprimir uma opinião.
Expressões como "em primeiro lugar", "em segundo lugar", "para além disso" e "além destes" servem para _____.
Expressões como _____, _____, _____ e _____ servem para concluir o texto.
Expressões como "contudo", "no entanto" e "por outro lado" servem para _____.

5. Chegou o momento de treinares aquilo que aprendeste. Para tal, encontra e substitui as expressões, no texto que se segue, por outras que sejam adequadas. Podes sublinhar no texto as expressões que encontrares e escrever por cima as expressões pelas quais as substituirias.

ARTIGO IV

Ver o que está “mesmo à frente do nariz”

Este livro retrata a história de um pequeno rapaz que tudo faz para ser notado pela bela Inês. A grande esperança surgiu-lhe quando a menina disse que ia passar a usar uns “óculos de ver”. Mas ficou tudo na mesma. A mudança dá-se quando ele próprio, com a ajuda de uns óculos, olha para o lado certo.

Na minha opinião, trata-se de um livro bastante atrativo que lembra aquilo que os adultos já sabem, ou seja, o que interessa está “mesmo à frente do nariz”.

Primeiramente, as ilustrações são divertidas e sem grande ruído visual, fazendo lembrar em algumas páginas os livros do Menino Nicolau.

Em seguida, este livro enquadra-se numa aposta editorial interessante, que, segundo os responsáveis, pretende ultrapassar as fronteiras e ~~feijar~~ trabalhar uma comunicação universal”.

Em resumo, este é um livro que chama a atenção dos mais novos, pela história envolvente, mas também dos mais velhos, porque relembra certos avisos, outrora esquecidos.

Pimenta, R. (2016). Ver o que está mesmo à frente do nariz. [Blogue Letras Pequenas]. Consultado a 23 de fevereiro de 2016 em <http://blogues.publico.pt/letrapequena/>
(Texto adaptado)

Produção Intermediária



Chegou o momento de redigirmos um Artigo de Opinião!

Não te esqueça de planificar o teu artigo, de acordo com a tabela abaixo, antes de começares a escrever.

A) Planificação

Título do artigo: _____

	Parte do artigo (Introdução, desenvolvimento e conclusão)	Coloca o número do parágrafo em que vai surgir
Título do livro:		
Autor do livro:		
A minha opinião sobre o livro:		

Os meus argumentos e os conectores com que os introduzo:		
Apreciação global:		

V. Revisão



1. Agora que os artigos já estão escritos, vais corrigir um artigo de um colega, tendo em conta a seguinte tabela de revisão.

	Sim	Não
O artigo tem título?		
No primeiro parágrafo encontra-se o título e o autor do livro, assim como a opinião do teu colega sobre este livro?		
No primeiro parágrafo encontra-se uma breve sinopse do livro?		
Existe um parágrafo para cada argumento?		
No último parágrafo encontra-se uma apreciação global do livro?		

2. Identifica a opinião do teu colega relativamente ao livro.

3. No próprio texto:

- Sublinha os argumentos que justificam a opinião do teu colega.
- Identifica e corrige os erros ortográficos. Utiliza uma caneta verde.
- Corrige a pontuação a vermelho.
- Sublinha os conectores. Caso existam conectores repetidos ou desadequados, propõe outros diferentes.

Anexo N. Caderno de Leituras

Caderno de Leituras

Nome: _____

REGRAS DE UTILIZAÇÃO

O Caderno de Leitura serve para guardares registos sobre os livros que vais lendo ou que te vão lendo.

Das cinco leituras que tens que fazer semanalmente, deves registar neste caderno pelo menos duas.

Em cada um dos registos, começa por escrever a data em que leste ou ouviste ler o livro e, de seguida, completa as informações acerca desse livro (título, autor, ilustrador e editora).

**Depois, estás pronto para dares a tua opinião fundamentada sobre o livro!
Não te esqueças de que, para dares a tua opinião, podes falar sobre:**

- a mensagem da história;
- as atitudes e valores das personagens;
- as ilustrações;
- o design gráfico;
- o vocabulário;
- etc.

Data: _____

O livro que li

- Título: _____

- Autor: _____

- Ilustrador: _____

- Editora: _____

OPINIÃO:

Data: _____

O livro que li

- Título: _____

- Autor: _____

- Ilustrador: _____

- Editora: _____

OPINIÃO:

Anexo O. Texto do Pré-Teste

Os morcegos são cegos

Já deves ter ouvido a expressão “cego como um morcego”, provavelmente quando alguém reparou que estavas à procura de alguma coisa que estava mesmo à tua frente. Mas será que isso é verdade? Será que os morcegos são mesmo cegos?

Os morcegos saem à noite e são capazes de encontrar o seu caminho no escuro. Aliás, eles estão habituados ao escuro, pois habitam em grandes grutas escuras como breu. Como será que o conseguem fazer?

Eles têm um sistema fantástico chamado “ecolocalização”, que os ajuda a orientarem-se. Um morcego guincha e o som do guincho reverbera nos objetos e o morcego capta os ecos. Funciona um pouco como o sistema de sonar, que os cientistas desenvolveram para encontrar coisas debaixo de água, mas o sistema dos morcegos é muito, muito melhor.

Ao guinchar e ouvir o eco, um morcego constrói uma imagem incrivelmente detalhada do que o rodeia. Pode usar o eco para localizar com precisão um inseto minúsculo a pairar no ar. A imagem que o morcego forma na sua mente enquanto voa também lhe proporciona um “mapa” que pode ser usado para regressar a casa, quando tiver acabado de caçar.

Para o bom funcionamento deste sistema, os morcegos necessitam de uma boa audição. De facto, os morcegos têm uma audição excelente, por isso é que têm umas orelhas tão grandes.

Este sistema de ecolocalização tem mais utilidade para o morcego do que a simples utilização da visão, permitindo-lhe reunir informação mais depressa. Por essa razão, algumas espécies de morcegos têm uma pouca visão desenvolvida, mas não existe, na realidade, nenhuma espécie de morcego que seja mesmo cega.

Adaptado de “A Verdade dos Factos” de Guy Campbell

Anexo P. Guião de Autorregulação

Guião d_____

1. Antes de começares, explica que métodos pretendes utilizar para estudar este texto.

2. Aplica os métodos que definiste e, depois de terminares o tempo de estudo, responde às questões que estão na folha seguinte.

3. Agora que terminaste, avalia o teu trabalho, selecionando a resposta que achas mais adequada, fazendo uma cruz no quadrado.

- 3.1. Sinto que fui capaz de responder às questões sobre o texto...

- Com facilidade
- Com alguma facilidade
- Não foi fácil nem difícil
- Com alguma dificuldade
- Com muita dificuldade

3.2. Acho que os métodos de estudo que utilizei para estudar o texto...

- Foram muito úteis para responder às questões
- Foram úteis para responder às questões
- Não fizeram diferença
- Foram pouco úteis para responder às questões
- Não foram úteis para responder às questões

3.3. Comenta a avaliação que fizeste.

Anexo Q. Questões sobre o texto do Pré-Teste

Questões sobre o texto

1. Depois de estudares este texto, aprendeste mais sobre que animal?

2. Onde habita esse animal?

3. Como se chama o sistema que esse animal utiliza para se orientar?

3.1. Completa a frase:

Para o bom funcionamento desse sistema, esse animal precisa de uma boa

_____.

3.2. Explica, por palavras tuas, como funciona esse sistema.

4. Achas que a expressão "cego como um morcego" está correta? Justifica.

5. Agora volta ao Guião para avaliares o teu trabalho.

Anexo R. IPAA

Questionário sobre os métodos de estudo

Para cada questão, seleciona uma resposta com uma cruz.

Selecionas:

- (1) se a afirmação se aplica nunca, ou quase nunca.
- (2) se a afirmação se aplica poucas vezes.
- (3) se a afirmação se aplica às vezes.
- (4) se a afirmação se aplica muitas vezes
- (5) se a afirmação se aplica sempre, ou quase sempre.

Responde, tendo em atenção todas as disciplinas...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. Por exemplo, se vou fazer uma Apresentação de Produções sobre dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação...					
2. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que vou aprender e, por isso, acho que vou ter boas notas.					
3. Gosto de compreender o significado do que estou a aprender. Por exemplo, quando estudo, primeiro compreendo as matérias e depois tendo explica-las por palavras minhas...					
4. Antes de começar a estudar, vejo se tenho tudo o que preciso: dicionários, apontamentos, lápis, cadernos... para não estar sempre a interromper o estudo. Por exemplo, no TEA, preparo o material necessário antes de realizar uma tarefa.					

Responde, tendo em atenção todas as disciplinas...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Cumpro um horário de estudo que fiz. Se não cumpro, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.					
2. Tento compreender as matérias quando estudo. Tiro apontamentos, faço resumos, faço sublinhados, realizo esquemas...					
3. Guardo e vejo as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e para saber o que posso fazer para melhorar.					
4. Penso em coisas concretas do meu comportamento na sala de aula e na forma como estudo para cumprir os meus objetivos.					
5. Procuro um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. Por exemplo, quando estou a estudar, afasto-me das coisas que me distraem: da televisão, dos jogos...					

Responde, tendo em atenção todas as disciplinas...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Depois de acabar o teste, corrijo-o logo que posso para saber onde errei.					
2. Comparo o trabalho que faço e as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina.					
3. Sinto-me satisfeito(a) quando atinjo os meus objetivos escolares, porque isso é muito importante para mim.					
4. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. Por exemplo, se tirei uma nota mais fraca porque não estou atento penso nisso e tento mudar.					

Anexo S. Texto da primeira sessão: “Ulisses”

Ulisses

Ulisses era um grande rei, um homem muito forte e conhecido por viver aventuras perigosas.

Certo dia, no regresso de uma das suas viagens, Ulisses perdeu-se no mar. Depois de vaguear, avistou uma ilha e decidiu parar. Acostou na Siclópia, a terra onde vivem os ciclopes, monstros horríveis e ferozes que veem apenas por um olho situado no meio da testa. Quando Ulisses decidiu explorar a ilha com mais doze aventureiros, levou consigo um frasco com um bom vinho ao qual nem os deuses resistiriam.

Na exploração encontraram uma caverna. Os ciclopes estavam todos a pastar os seus rebanhos, por isso a caverna encontrava-se vazia. Os homens, depois de uma rápida visita à gruta, ficaram cheios de medo e quiseram logo regressar, mas Ulisses queria ver de perto o gigante e, por isso, esperaram enquanto comiam gigantes fatias de queijo, do tamanho das portas das nossas casas!

Passadas algumas horas, o gigante chegou. Às costas trazia três árvores que serviriam para fazer uma fogueira e aquecer a incrível gruta. Depois dos rebanhos terem entrado ordenadamente, o gigante fechou a caverna com uma mó de moinho enorme. O grupo de guerreiros estava encolhido de medo num cantinho seguro, até que a luz intensa da fogueira os denunciou. O gigante avançou na direção deles e o chão tremeu. Perguntou, com a delicadeza de um tremor de terra:

- Quem são? De onde vêm?

- Estamos perdidos nesta terra distante, à procura do caminho de regresso a casa. – respondeu Ulisses.

As histórias não convenceram o gigante e, logo ali, dois guerreiros perderam a vida. Cansado e de barriga cheia, o enorme ciclope adormeceu.

De manhã cedo, o ciclope partiu para os campos, deixando os homens fechados na caverna. Estes, durante todo o dia, pensaram num plano de

fuga. Exploraram todos os buracos e pontos de luz da gruta, procurando uma saída. De repente, repararam num tronco gigante e calcularam que teria o tamanho de um mastro de um grande barco. Ulisses cortou uma grande parte e, entre todos, afiaram o bico.

No fim da tarde, o ritual de chegada do gigante repetiu-se e o jantar habitual teve como sobremesa mais dois guerreiros, companheiros de Ulisses. No fim da refeição, Ulisses ofereceu ao ciclope o vinho que tinha trazido. O gigante bebeu tudo de um só trago.

Depois da cerimónia, o ciclope caiu para o lado num sono profundíssimo. Ressonava tão estrondosamente que os guerreiros, convencidos de que nada o acordaria, se encheram de coragem e espetaram o tronco no olho do ciclope, que acordou furioso.

O gigante, às apalpadelas, conseguiu remover a pedra da porta da gruta e sair à procura dos homens, mas estes tinham-se escondido debaixo das ovelhas do seu rebanho. Assim que a porta se abriu, saíram as ovelhas e os homens agarrados a elas. Mal se viram fora da gruta, os homens começaram a correr e, pouco depois, estavam em segurança no barco.

Ulisses e os seus companheiros, no barco, olhavam para a ilha, cada vez mais distante, pensando em tudo o que tinham conseguido fazer para escapar das mãos do ciclope e no quão bem-sucedida havia sido a sua missão.

Adaptado de “(Des)venturas do Testas” de Pedro Sales Luís Rosário

Anexo T. Ficha de trabalho da segunda sessão: “O dia da Terra”

1. Vais ler um texto sobre o Dia da Terra. Vais ler o texto para:

- ✓ Escolher um título adequado
- ✓ Localizares e assinalares informação pertinente sobre o Dia da Terra:
 - Quem o criou
 - Quando
 - Com que objetivo
 - Em que data se comemora atualmente
 - O que se pretende atualmente com a comemoração do Dia da Terra
 - Quem celebra atualmente o Dia da Terra

2. Lê a seguinte notícia do dia 22 de abril de 2016:

O Dia da Terra foi criado pelo norte-americano Gaylord Nelson. No dia 22 de abril de 1970, o político convocou uma manifestação para alertar contra a poluição. De acordo com números divulgados na imprensa época, mais de 20 milhões de pessoas participaram nos Estados Unidos da América na iniciativa. A partir deste acontecimento popular, decidiu-se que o Dia da Terra seria sempre assinalado a 22 de abril.

O Dia da Terra pretende alertar a população de todo o mundo para a importância e a necessidade da conservação dos recursos naturais do mundo.

Atualmente, o Dia da Terra é celebrado em mais de 190 países, com a participação de cerca de mil milhões de pessoas.

Adaptado de “Visão Junior”

3. Depois de teres lido a notícia, dá-lhe um título. Escrevendo-o na linha acima do texto.

4. Porque escolheste esse título?

5. Hoje vamos aprender uma técnica de estudo nova. Chama-se sublinhar. Explica, por palavras tuas, o que significa "sublinhar".

6. Sublinha a informação que considerares mais importante no texto e que te ajude a cumprir os objetivos de leitura, utilizando um lápis.

7. Sublinhei o texto desta maneira porque:

Anexo U. Ficha de trabalho da terceira sessão: “Paula Rego”

NOME: _____	NOME DO COLEGA: _____
-------------	-----------------------

1. Vais ler um texto sobre Paula Rego. Vais ler o texto para:

- ✓ Localizares e assinalares informação importante sobre:
 - Qual a sua profissão?
 - Qual a sua nacionalidade?
 - Quando nasceu?
 - O que aconteceu em 1952?
 - A pintora começou a ganhar interesse por quê?
 - Quando e qual foi o museu que abriu em Cascais?
 - O que é que a pintora ilustrou?
 - O que recebeu da Rainha Isabel II?

2. Lê a seguinte biografia:

Paula Rego é uma pintora portuguesa que nasceu a 26 de janeiro de 1935, em Lisboa.

Começou a escola em Portugal mas, em 1952, entrou para uma escola de artes em Londres, terminando os estudos em 1956. Em 1957, começou a ganhar interesse por contos infantis e a inspirar-se neles para a sua pintura.

Em 2009, em Cascais, abriu a Casa das Histórias Paula Rego, um museu que expõe a sua pintura e a do seu marido, o pintor inglês Victor Willing. Este museu tem muitas visitas organizadas para crianças! A pintora também já ilustrou dois livros infantis, “OINC! A História do Príncipe-Porco” e “Sopa de Pedra”.

Paula Rego tornou-se uma pintora famosa, tendo recebido da Rainha Isabel II a Ordem do Império Britânico em 2010.

3. Sublinha a informação que considerares mais importante no texto e que te ajude a cumprir os objetivos de leitura, utilizando um lápis de uma cor à tua escolha.

4. Com esta atividade aprendi...

Handwriting practice lines consisting of 20 horizontal lines.

Anexo V. Ficha de trabalho da quarta sessão: “Karl”

NOME: _____

Um caso misterioso

É inacreditável! Quem é que me explica o que aconteceu? Já é o terceiro dia que passo deitado no sofá, e tremo de medo. Não compreendo nada.

Eis o que aconteceu:

No meu quarto, na parede, está um retrato do meu amigo Karl Ivánovitch Schusterling.

Anteontem, estava a arrumar o meu quarto, e tirei o quadro da parede, limpei-lhe o pó e voltei a pendurá-lo. Depois afastei-me um pouco para ver à distância se não teria ficado torto. Olhei para o quadro, mas as pernas gelaram-me e os cabelos puseram-se-me em pé. Em vez do Karl Ivánovitch Schusterling, olhava-me da parede do quarto um velho horrível com barbas e um chapéu ridículo. Soltei um grito e fugi do quarto.

Como pôde Karl Ivánovitch Schusterling, num minuto, transformar-se naquele estranho barbudo? Ninguém consegue explicar-me isto. Então fotografei o retrato e enviei-o para a editora Bruáa. Ouvi dizer que os seus leitores eram muito inteligentes.

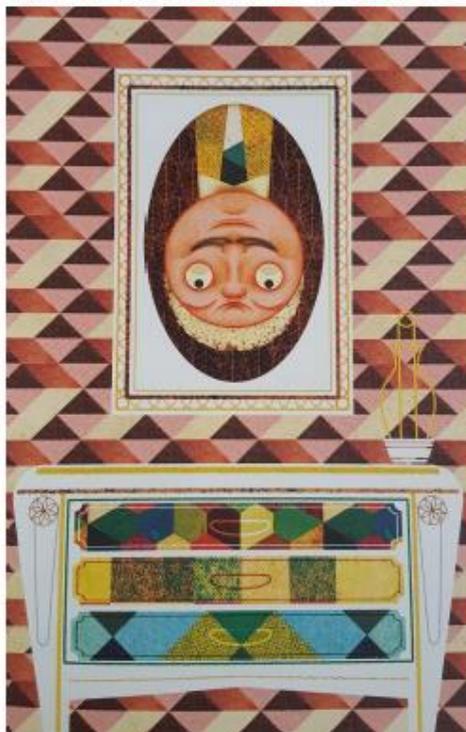
Talvez

Me possam dizer

Como desapareceu

O meu querido amigo

Karl Ivánovitch



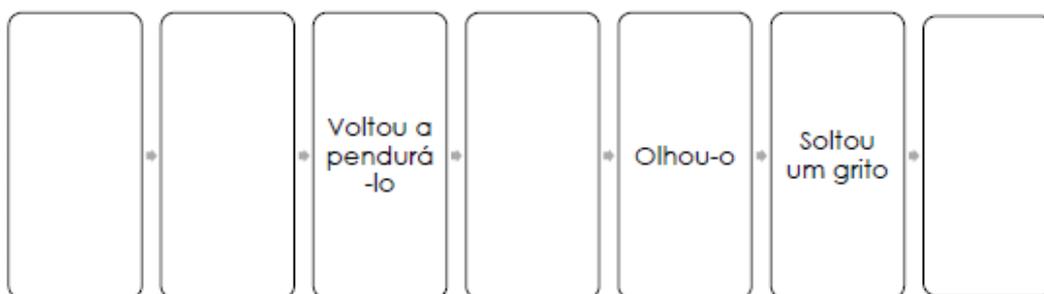
Adaptado de Daniil Harms em
“Esqueci-me como se chama”

1. Explica, por palavras tuas, o que é um esquema.

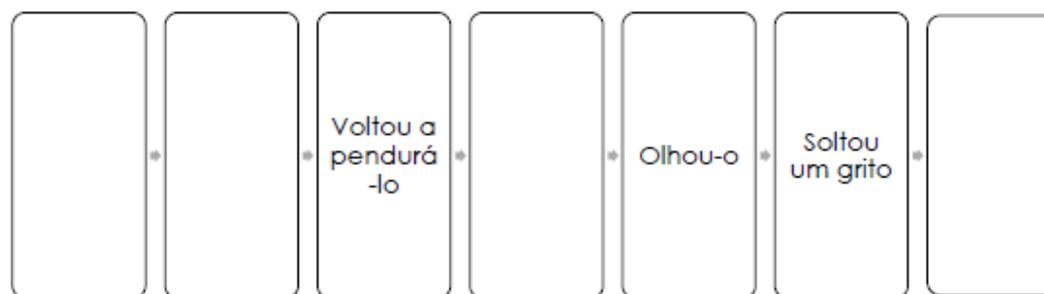
2. Tenta fazer um esquema que organize as ações do amigo do Karl, para ver se descobrimos o que pode ter acontecido ao quadro.

Para isso, relê o parágrafo 4 do texto e sublinha os passos que o amigo do Karl fez. Depois preenche o esquema que se segue. Não te esqueças de lhe dar um título!

_____ 4



3. Partilha com o resto da turma a proposta que fizeste! Caso te tenhas enganado em alguma coisa, não apagues. Corrige no esquema que se segue.

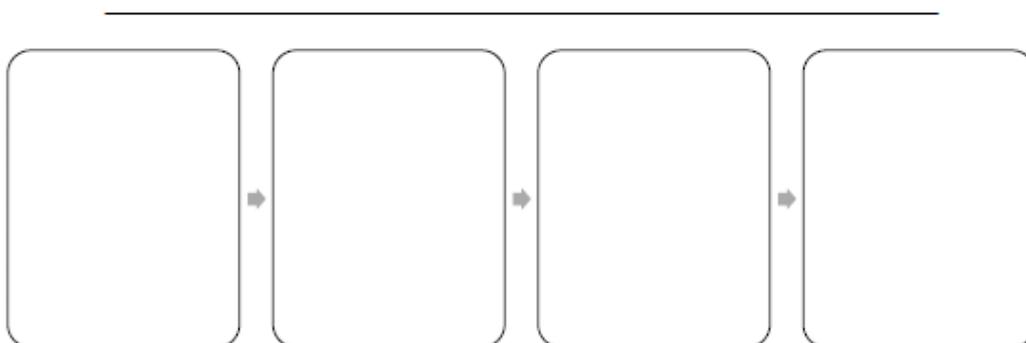


4. Conseguiu descobrir o que aconteceu ao quadro do Karl? Pista: O seu amigo, ao pendurá-lo, enganou-se num passo.

5. Vê se te recordas deste excerto:

“Eles têm um sistema fantástico chamado “ecolocalização”, que os ajuda a orientarem-se. Um morcego guincha e o som do guincho reverbera nos objetos e o morcego capta os ecos, construindo uma imagem detalhada do que o rodeia. Funciona um pouco como o sistema de sonar, que os cientistas desenvolveram para encontrar coisas debaixo de água, mas o sistema dos morcegos é muito, muito melhor.”

6. Será que consegues criar o mesmo tipo de esquema que utilizaste para o texto anterior? Sublinha no texto as partes que explicam as fases do sistema de ecolocalização e preenche o esquema! Mais uma vez, dá um título ao esquema.



Anexo W. Ficha de trabalho da quinta sessão: “Solos e Rochas”

NOME: _____

1. Começa por sublinhar a informação importante relativamente aos tipos de solo. Faz agora um esquema com essa informação.

```
graph LR; A[ ] --- B[ ]; A --- C[ ]; A --- D[ ]; B --- E[ ]; C --- F[ ]; D --- G[ ]
```

2. Agora experimenta construir um esquema sobre a permeabilidade e impermeabilidade dos solos. Não te esqueças de sublinhar a informação mais importante antes de fazeres o esquema.

Anexo X. PIT

Plano Individual de Trabalho



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

Tarefa:	Avaliação:
---------	------------

Português	O que penso fazer	O que faço	Total
Leitura			
Escrita			
Fichas de Ortografia			
Ditado a pares			
Fichas de Leitura			
Fichas de Gramática			
Revisão de Texto			
Fichas Formativas			
Estudar temas			

Matemática	O que penso fazer	O que faço	Total
Fichas de OTD			
Fichas de Problemas			
Fichas de Operações			
Fichas de Números			
Fichas de Geometria			
Fichas de Medida			
Fichas Formativas			
Estudar temas			

Estudo do Meio	O que penso fazer	O que faço	Total
Fichas de Estudo do Meio			
Fichas Formativas			
Estudar temas			

Expressão Plástica	O que penso fazer	O que faço	Total
Diário Gráfico			
Ilustração de textos			

Total

Apoios e Parcerias		
Com quem?	O quê?	Quando?

Trabalho em coletivo

Percebi os conteúdos abordados ao longo da semana?	Sim	Não
--	-----	-----

Se não, quais?

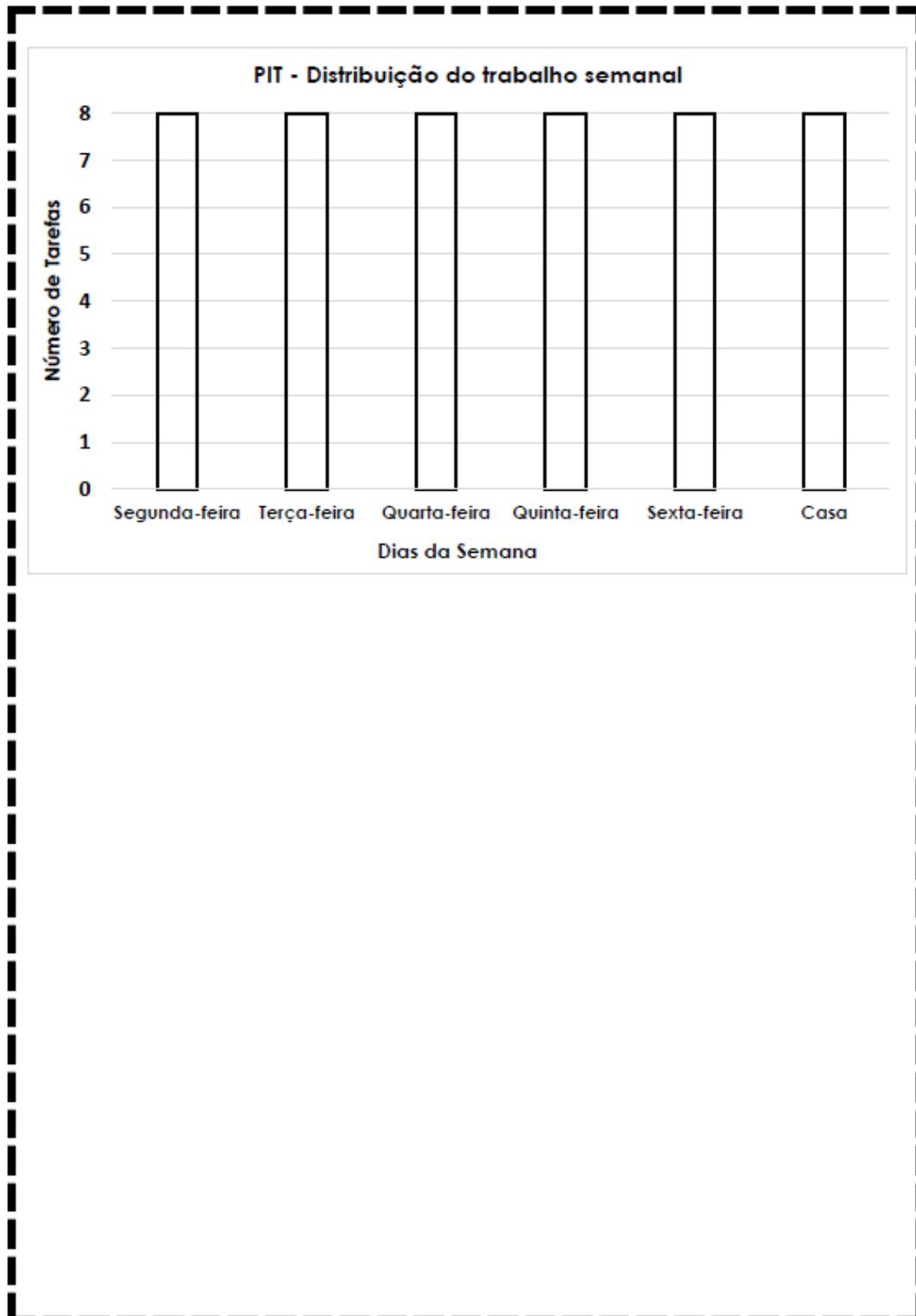
Apresentação de Produções	Sim	Não
---------------------------	-----	-----

Trabalho de Projeto		
Participei de forma construtiva	Respeitei a opinião dos colegas	Cumpri com as tarefas desta semana

Regras e compromissos	
Cumpri	Ainda não consegui cumprir

Comentários	
Aluno	Professor e colegas

Anexo Y. Gráfico de Barras do PIT



Anexo Z. Questionário de Autorregulação

Avalio o meu desempenho, preenchendo a coluna do "Acho que...", de acordo com a seguinte escala:

P – Piorei

EM – Estou na mesma

M – Melhorei

		Acho que...	Porque...
Fase da planificação	Estabeleço objetivos.		
	Penso na tarefa e no que é preciso para a realizar.		
	Faço um plano concreto do que vou fazer.		
Fase da execução	Escolho as estratégias para atingir os objetivos.		
	Utilizo as estratégias que escolhi.		
	Realizo as tarefas a que me comprometi apesar das distrações.		
Fase da avaliação	Avalio se as estratégias utilizadas me ajudaram a alcançar os objetivos.		
	A partir dos resultados, se for necessário, modifico as estratégias que estou a utilizar.		
	Reflico sobre tudo o que aconteceu para tomar novas decisões.		

Anexo AA. Texto do Pós-Teste

Memória de elefante

Já deves ter ouvido a expressão “memória de elefante”, provavelmente quando alguém reparou que te lembravas sempre de muitas coisas. Mas será que isso é verdade? Será que os elefantes têm uma memória assim tão boa?

O elefante pertence à classe dos mamíferos e é o maior mamífero terrestre do mundo. Atualmente, existem três espécies de elefantes, duas africanas, que habitam em África, e uma asiática, que habita na Ásia.

Quanto à sua alimentação, estes animais são herbívoros, ou seja, só se alimentam de vegetais. Podem alimentar-se, por exemplo, de ervas, frutos e folhas de árvores e podem comer até 140 quilos de vegetação num só dia! Por vezes, para encontrar alimento, os elefantes têm de se deslocar, pois podem não o encontrar no sítio onde estão. Também se deslocam, muitas vezes, à procura de água para beber e para se molharem.

Relativamente à sua reprodução, esta só começa quando os elefantes têm, mais ou menos, 12 ou 13 anos de idade. Os machos juntam-se às fêmeas e acasalam. Depois, a mãe tem de esperar entre 20 a 22 meses até o pequeno elefante nascer. Depois de nascerem, os elefantes são amamentados até terem 2 anos. Finalmente, quando atingem os 12 anos de idade, os elefantes já não precisam da mãe e, por isso, separam-se dela.

De facto, os elefantes têm uma excelente memória. Apesar de viverem até aos 70 anos de idade, podem continuar a lembrar-se dos vários sítios onde já foram buscar alimento. Também já foi provado que os elefantes se recordam dos membros da sua família, mesmo que estejam afastados durante um longo período de tempo.

Informação compilada de vários textos

Anexo AB. Questões sobre o texto do Pós-Teste

Questões sobre o texto

1. Depois de estudares este texto, aprendeste mais sobre que animal?

2. A que classe de animais pertence este animal?

3. Em que locais podemos encontrar este animal?

4. Completa a frase:

Este animal alimenta-se de ervas, frutos e folhas, por isso dizemos que ele é

5. Explica, por palavras tuas, como funciona a reprodução destes animais.

6. Achas que a expressão “memória de elefante” está correta? Justifica.

7. Agora volta ao Guião para avaliares o teu trabalho.

Anexo AC. Grelhas de avaliação das aprendizagens

Tabela AC1

Grelha de observação de 12 de abril

Trabalho de Texto (12 abril)																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Corrige todos os erros ortográficos	Amarelo		Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Corrige a pontuação	Vermelho		Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Vermelho
Reformula expressões repetidas	Vermelho		Verde	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho							
Sugere ideias para melhorar a história	Vermelho		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Tabela AC2

Grelha de observação de 13 de abril

Ficha de Exercícios (13 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Identifica a metade, a terça parte, a quarta parte, a quinta parte e a décima parte																							
Usa os operadores: dobro, triplo, quádruplo, quádruplo e quádruplo e relaciona-os, respectivamente com a metade, a terça parte, a quarta parte, a quinta parte e a décima parte																							

Tabela AC3

Grelha de observação de 14 de abril

Cálculo Mental (14 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Usa estratégias de cálculo mental para a resolução das operações	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho
Resolve todas as operações em 3 minutos	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Partilha as estratégias utilizadas	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho

Tabela AC4

Grelha de observação de 15 de abril (1)

Ficha de Leitura (15 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Partilha respostas à ficha de leitura	Green	Green	Green	Green	White	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	White	Green	Green	Red
Identifica sujeito e predicado	Green	Yellow	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Yellow
Distingue sujeito simples de sujeito composto	Green	Yellow	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Yellow
Identifica grupos nominais e grupos verbais	Green	Yellow	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Yellow

Tabela AC5

Grelha de observação de 15 de abril (2)

Problema da Semana (15 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Resolve o problema	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Branco	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Branco	Verde	Verde	Amarelo							
Partilha estratégias para a resolução do problema	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Branco	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Branco	Verde	Verde	Vermelho							

Tabela AC6

Grelha de observação de 18 de abril

		Trabalho de Projeto (18 abril)																									
Indicadores de Avaliação		Alunos																									
		A	B.N	B.V	D.R	D.C	F	G	J.R	J.C	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R	R.P	R.B	S.R	S.G	V	V.S	V.V	I			
Grupo Solos e Rochas	Contribui para a execução dos cartazes de suporte da atividade experimental																										
	Selecionar informação pertinente																										
Grupo Formas de Relevo	Organiza a informação num cartaz																										
	Constrói os planetas de acordo com o seu tamanho																										
Grupo Sistema Solar	Pinta os planetas de acordo com as suas cores																										

Tabela AC7

Grelha de observação de 19 de abril

		Trabalho de Projeto (19 abril)																						
Indicadores de Avaliação		Alunos																						
		A	B.N	B.V	D.R	D.C	F	G	J.R	J.C	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R	R.P	R.B	S.R	S.G	V	V.S	V.V	I
Grupo Solos e Rochas	Testa a atividade experimental																							
	Planifica a apresentação da atividade experimental																							
Grupo Formas de Relevo	Organiza a informação num cartaz																							
	Planifica a comunicação do projeto																							

Tabela AC8

Grelha de observação de 20 de abril

Atividade Exploratória: Unidades de Medida de Comprimento (20 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Mede o tempo da mesa, o diâmetro do lápis e três mosaicos com a fita métrica	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow
Identifica o n.º de vezes que o dm cabe no m	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red
Identifica o n.º de vezes que o cm cabe no m	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red
Identifica o n.º de vezes que o mm cabe no m	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red
Realiza conversões com os submúltiplos do metro	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	White	Green	Yellow	Red	Yellow	Red

Tabela AC9

Grelha de observação de 21 de abril

Ficha de Gramática (21 abril)																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Identifica palavras pertencentes às classes: verbo, pronome, adjetivo, determinante artigo	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Identifica o sujeito e o predicado de um conjunto de frases	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Define sujeito simples e sujeito composto	Yellow	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	White	Green	Red	Green	Green	Green	Red
Identifica frases afirmativas e negativas	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	White	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red

Tabela AC10

Grelha de observação de 22 de abril (1)

Problema da Semana (22 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Identifica qual a maior medida de comprimento num conjunto de medidas apresentadas em metros	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Red
Soma medidas de comprimentos apresentadas em metros	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	White	Green	Yellow	Red	Red	Red
Converte metros para decímetros	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	White	Yellow	Green	Red	Red	Red	Red

Tabela AC11

Grelha de observação de 22 de abril (2)

Cálculo Mental (22 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Mobiliza estratégias de cálculo mental para multiplicar	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	White	Green	Yellow	Green	Yellow	Red
Mobiliza estratégias de cálculo mental para dividir	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	White	Green	Red	Green	Yellow	Red
Mobiliza estratégias de cálculo mental para subtrair	Green	Red	Green	White	Green	Red	Green	Green	Red														
Resolve as operações em 3 minutos	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	White	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red										
Partilha as estratégias de cálculo mental utilizadas	Red	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Green	Green	Yellow	Red	White	Green	Red	Green	Green	Red

Tabela AC12

Grelha de observação de 25 de abril

Estudo do Meio (25 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Comenta, pertinentemente, a atividade experimental	Red	Red	Green	Yellow	Green	Red						Red	Red	Green	Green	Red	Green			Green	Red	Red	
Refere o que são solos permeáveis e impermeáveis	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Red	Red	Yellow

Tabela AC13

Grelha de observação de 27 de abril

Ficha de Exercícios (27 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Ordena os números decimais	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho
Realiza conversões com os submúltiplos do metro	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho
Realiza adições com unidades de medida de comprimento	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho

Tabela AC14

Grelha de observação de 29 de abril

Cálculo Mental (29 abril)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Mobiliza estratégias de cálculo mental para multiplicar por 10, 100 e 1000	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Mobiliza estratégias de cálculo mental para dividir por 10, 100 e 1000	Red	Red	Yellow	Red	White	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Yellow
Mobiliza estratégias de cálculo mental para multiplicar por 1/2	Green	Red	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Red

Tabela AC16

Grelha de observação de 3 de maio (1)

Ficha de Exercícios (3 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Identifica o n.º de vezes que o m cabe no dam	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Red	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green
Identifica o n.º de vezes que o m cabe no hm	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Red	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green
Identifica o n.º de vezes que o m cabe no km	Red	Red	Green	Green	Red	Yellow	Red	Red	Red	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Green
Realiza conversões com os múltiplos do metro	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green
Converte qualquer unidade de medida de comprimento noutra sem passar pelo metro	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow

Tabela AC17

Grelha de observação de 3 de maio (2)

Trabalho de Texto (3 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Corrige todos os erros ortográficos	Green	Red	Green																				
Corrige a pontuação	Yellow	Red	Yellow																				
Reformula expressões repetidas	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Red
Expande ou reduz frases	Red	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red															

Tabela AC18

Grelha de observação de 3 de maio (3)

		Trabalho de Projeto (3 maio)																							
Indicadores de Avaliação		Alunos																							
		A	B.N	B.V	D.R	D.C	F	G	J.R	J.C	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R	R.P	R.B	S.R	S.G	V	V.S	V.V	I	
Grupo Solos e Rochas	Testa a atividade experimental																								
	Planifica a apresentação da atividade experimental																								
Grupo Formas de Relevô	Organiza a informação num cartaz																								
	Planifica a comunicação do projeto																								

Tabela AC19

Grelha de observação de 4 de maio

Ficha de Leitura (4 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Interpreta o texto																							
Identifica a estrutura do texto																							
Identifica elementos pertencentes a cada uma das frases do texto																							
Distingue como verdadeiras afirmações que definem determinantes demonstrativos																							
Indica que os determinantes demonstrativos concordam em número e género com o nome																							

Tabela AC20

Grelha de observação de 6 de maio (1)

Ficha de exercícios (6 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Distingue parte inteira de decimal	Green	Green		Green	Green	Green	Green		Green	Green	Green	Green	Green		Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	
Lê um número inteiro por ordens	Green	Red		Red	Green	Green	Yellow		Green	Green	Green	Green	Green		Red	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	
Lê um número decimal por ordens	Red	Red		Red	Red	Red	Red		Red	Red	Red	Yellow	Red		Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Red	
Compara o valor de números decimais	Yellow	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Green		Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow		Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	
Reconhece o valor posicional de números decimais	Red	Yellow		Green	Red	Red	Yellow		Red	Yellow	Red	Red	Green		Green	Red	Yellow	Green	Green	Red	Red	Red	
Efetua subtrações com números decimais	Red	Red		Red	Red	Red	Red		Red	Yellow	Red	Yellow	Red		Red	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	
Efetua adições com números decimais	Red	Red		Red	Green	Yellow	Red		Red	Green	Red	Green	Green		Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	

Tabela AC21

Grelha de observação de 6 de maio

Ficha Formativa (6 maio)																						
Indicadores de Avaliação	Alunos																					
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.
Identifica grupos nominais com função de sujeito	Green	Red	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	
Distingue sujeito simples de composto	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Red
Redige frases com sujeito simples	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Redige frases com sujeito composto	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Red	Green	Green	Green	Green	Red
Identifica sujeitos simples	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Red
Identifica sujeitos compostos	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Red

Tabela AC22

Grelha de observação de 10 de maio

Stop de Matemática (10 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Mobiliza estratégias de cálculo mental para multiplicar por 10, 100 e 1000	Green	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Mobiliza estratégias de cálculo mental para dividir por 10, 100 e 1000	Green	Red	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red
Partilha estratégias de cálculo mental utilizadas	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Red

Tabela AC23

Grelha de observação de 13 de maio (1)

Atividade Exploratória: Perímetro (13 maio)																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Calcula o comprimento de uma linha delimitada no chão, sabendo que cada lado de um quadrado mede 5m																								
Conclui que o perímetro da figura é o comprimento que delimita a figura																								

Tabela AC24

Grelha de observação de 13 de maio (2)

Problema da Semana (13 maio)																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Converte metros para decímetros e vice-versa																								
Calcula o perímetro de uma figura retângulo sabendo o comprimento dos seus lados maior e menor																								
Converte quilómetros para metros																								
Calcula o perímetro de uma figura quadrangular sabendo o comprimento de um lado																								

Tabela AC25

Grelha de observação de 13 de maio (3)

		Trabalho de Projeto (13 maio)																						
Indicadores de Avaliação		Alunos																						
		A	B.N	B.V	D.R	D.C	F	G	J.R	J.C	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R	R.P	R.B	S.R	S.G	V	V.S	V.V	I
Grupo Culturas e Tradições	Seleciona, num guião, informação pertinente sobre o tema																							
Grupo Formas de Relevó	Apresenta o projeto de acordo com o planificado																							

Tabela AC26

Grelha de observação de 17 de maio (1)

Ditado de Números (17 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Coloca a medida ditada na tabela das unidades de medida de comprimento																							

Tabela AC27

Grelha de observação de 17 de maio (2)

Trabalho de Texto (17 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Corrige todos os erros ortográficos	Red	White	Red	Red	Red	White	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	White	Red	Red	Red	Red	Red	Red
Corrige a pontuação	Green	White	Green	Green	Green	White	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	White	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
Reformula expressões repetidas	Red	White	Green	Green	Green	White	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	White	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow
Sugere ideias para melhorar a história	Red	White	Red	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	White	Yellow	Green	Green	Green	Green	Red

Tabela AC28

Grelha de observação de 20 de maio (1)

Ficha de Leitura (20 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Responde a questões de interpretação relacionadas com o texto																							
Retira do texto palavras pertencentes às classes de palavras pedidas																							
Ordena alfabeticamente palavras																							
Identifica o sujeito e o predicado de cada uma das frases																							
Distingue sujeito simples de sujeito composto																							

Tabela AC29

Grelha de observação de 20 de maio (2)

Problema da Semana (20 maio)																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Faz a equivalência de centímetros para decímetros	Red		Green	Yellow	Red		Green	Red																
Calcula a área de um retângulo recorrendo à formula da área	Red		Green	Yellow	Red		Green	Red																
Calcula o número total de jasmíns a plantar	Red		Green	Yellow	Red		Green	Red																

Tabela AC30

Grelha de observação de 20 de maio (3)

		Trabalho de Projeto (20 maio)																						
Indicadores de Avaliação		Alunos																						
		A	B.N	B.V	D.R	D.C	F	G	J.R	J.C	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R	R.P	R.B	S.R	S.G	V	V.S	V.V	I
Grupo Culturas e Tradições	Seleciona, num guião, informação pertinente sobre o tema																							

Tabela AC31

Grelha de observação de 23 de maio (1)

Preparação da Visita de Estudo (23 maio)																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Antecipa o objetivo da visita de estudo	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Comenta o conteúdo do texto lido	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red
Seleciona informação pertinente	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Organiza a informação num esquema	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green

Tabela AC32

Grelha de observação de 23 de maio (2)

		Trabalho de Projeto (23 maio)																						
Indicadores de Avaliação		Alunos																						
		A	B.N	B.V	D.R	D.C	F	G	J.R	J.C	M.A	M.B	M.F	M.D	M.G	R	R.P	R.B	S.R	S.G	V	V.S	V.V	I
Grupo Culturas e Tradições	Seleciona, num guião, informação pertinente sobre o tema																							
Grupo Jogos Olímpicos	Seleciona, num guião, informação pertinente sobre o tema																							
Grupo Pintores Famosos	Seleciona, num guião, informação pertinente sobre o tema																							
Grupo Futebol	Seleciona, num guião, informação pertinente sobre o tema																							

Tabela AC33

Grelha de observação de 24 de maio

Atividade Exploratória: Pavimentação do metro quadrado (24 maio)																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Identifica o número de vezes que um cm ² cabe num dm ²																								
Identifica o número de vezes que um dm ² cabe num m ²																								
Identifica o número de vezes que cm ² cabe num m ²																								

Anexo AD. Grelhas de avaliação dos objetivos gerais

Tabela AD1

Grelha de observação do objetivo geral 1 da 2.^a semana

2. ^a Semana																							
1. Melhorar as competências de comunicação																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Participa espontaneamente	Red	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Red	Green	Green	Yellow	Red	Red
Participa na sua vez	Green	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Green
Participa acrescentando informação pertinente	Red	Red	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Red	Green	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Red	Yellow	Green	Red
Participa não repetindo os colegas	Red	Red	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Red
Articula a informação de forma clara	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow
Planifica a apresentação			Green	Red	Red									Red							Yellow		

Foca-se nos aspetos centrais da apresentação			■	■	■														■			
Realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida			■	■	■													■				

Tabela AD2

Grelha de observação do objetivo geral 2 da 2.^a semana

2. ^a Semana																							
2. Desenvolver competências de escrita																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Realiza o ditado sem erros fonéticos	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho									
Realiza o ditado sem erros morfológicos	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde
Realiza o ditado sem erros contextuais	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde
Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde
Planifica os seus textos	Vermelho																						
Revê os seus textos	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho																		

Tabela AD3

Grelha de observação do objetivo geral 3 da 2.^a semana

2. ^a Semana																								
3. Desenvolver a competência literária																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Faz 5 leituras semanais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elabora registos no Caderno de Leitura																								
Comenta, oralmente, livros apresentados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabela AD4

Grelha de observação do objetivo geral 1 da 3.^a semana

3. ^a Semana																									
1. Melhorar as competências de comunicação																									
Indicadores de Avaliação	Alunos																								
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.		
Participa espontaneamente																									
Participa na sua vez																									
Participa acrescentando informação pertinente																									
Participa não repetindo os colegas																									
Articula a informação de forma clara																									
Planifica a apresentação																									

Foca-se nos aspetos centrais da apresentação						Verde	Verde		Verde	Verde	Amarelo	Amarelo				Amarelo	Amarelo		Verde	Verde	Amarelo					Verde
Realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida						Amarelo	Vermelho		Verde	Verde	Amarelo	Amarelo				Amarelo	Amarelo		Amarelo	Amarelo	Amarelo					Amarelo

Tabela AD5

Grelha de observação do objetivo geral 2 da 3.^a semana

3. ^a Semana																							
2. Desenvolver competências de escrita																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Realiza o ditado sem erros fonéticos	Red	Green	Green	Red	White	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green
Realiza o ditado sem erros morfológicos	Green	Green	Green	Green	White	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Realiza o ditado sem erros contextuais	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green
Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo	Red	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	White	Red	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green
Planifica os seus textos	Red	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Green	White	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red
Revê os seus textos	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	White	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red							

Tabela AD6

Grelha de observação do objetivo geral 3 da 3.^a semana

3. ^a Semana																							
3. Desenvolver a competência literária																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Faz 5 leituras semanais	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho
Elabora registos no Caderno de Leitura																							
Comenta, oralmente, livros apresentados	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo																							

Tabela AD7

Grelha de observação do objetivo geral 1 da 4.^a semana

4. ^a Semana																							
1. Melhorar as competências de comunicação																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Participa espontaneamente	Red	Yel	Grn	Grn	Grn	Yel	Yel	Yel	Yel	Red	Red	Yel	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel
Participa na sua vez	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Red	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Yel	Yel	Grn	Yel	Yel	Grn	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn
Participa acrescentando informação pertinente	Red	Yel	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel
Participa não repetindo os colegas	Red	Yel	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Red	Yel	Grn	Yel	Yel	Yel	Yel	Grn	Yel
Articula a informação de forma clara	Yel	Grn	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Yel	Grn	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel
Planifica a apresentação	Grn	Wh	Yel	Grn	Grn	Wh	Wh	Wh	Wh	Wh	Wh	Grn	Grn	Yel	Grn	Wh	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel	Yel	Wh

Foca-se nos aspetos centrais da apresentação	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabela AD8

Grelha de observação do objetivo geral 2 da 4.^a semana

4. ^a Semana																							
2. Desenvolver competências de escrita																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Realiza o ditado sem erros fonéticos	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Green
Realiza o ditado sem erros morfológicos	Green	Red	Green																				
Realiza o ditado sem erros contextuais	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Green															
Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red
Planifica os seus textos	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Red
Revê os seus textos	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red

Tabela AD9

Grelha de observação do objetivo geral 3 da 4.^a semana

4. ^a Semana																								
3. Desenvolver a competência literária																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Faz 5 leituras semanais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Elabora registos no Caderno de Leitura	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Comenta, oralmente, livros apresentados	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo																								

Tabela AD10

Grelha de observação do objetivo geral 1 da 5.^a semana

5. ^a Semana																								
1. Melhorar as competências de comunicação																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Participa espontaneamente	Red	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Participa na sua vez	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Participa acrescentando informação pertinente	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Participa não repetindo os colegas	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow
Articula a informação de forma clara	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Planifica a apresentação	Green	Green	Green	Green	White	White	White	Green	White	White	White	White	Green	Green	White	Green	Green	White	White	White	White	Green	Green	White

Foca-se nos aspetos centrais da apresentação	■	■	■	■			■					■	■		■	■			■	■	
Realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida	■	■	■	■			■					■	■		■	■			■	■	

Tabela AD11

Grelha de observação do objetivo geral 2 da 5.^a semana

5. ^a Semana																							
2. Desenvolver competências de escrita																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Realiza o ditado sem erros fonéticos	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	White	Green	Red	Red	White	Green	Green
Realiza o ditado sem erros morfológicos	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Red	Green	Green	White	Green	Green
Realiza o ditado sem erros contextuais	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	White	Green	Red
Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Green									
Planifica os seus textos	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Green	Red						
Revê os seus textos	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red								

Tabela AD12

Grelha de observação do objetivo geral 3 da 5.^a semana

5. ^a Semana																							
3. Desenvolver a competência literária																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Faz 5 leituras semanais																							
Elabora registos no Caderno de Leitura																							
Comenta, oralmente, livros apresentados																							
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo																							

Tabela AD13

Grelha de observação do objetivo geral 1 da 6.ª semana

6.ª Semana																								
1. Melhorar as competências de comunicação																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Participa espontaneamente	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa na sua vez	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa acrescentando informação pertinente	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa não repetindo os colegas	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Articula a informação de forma clara	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Planifica a apresentação						Verde			Verde										Verde	Verde				Verde

Foca-se nos aspetos centrais da apresentação																					
Realiza apresentações orais obedecendo a uma estrutura previamente definida																					

Tabela AD14

Grelha de observação do objetivo geral 2 da 6.^a semana

6. ^a Semana																								
2. Desenvolver competências de escrita																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Realiza o ditado sem erros fonéticos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Realiza o ditado sem erros morfológicos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Realiza o ditado sem erros contextuais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Planifica os seus textos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Revê os seus textos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Tabela AD15

Grelha de observação do objetivo geral 3 da 6.^a semana

6. ^a Semana																							
3. Desenvolver a competência literária																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Faz 5 leituras semanais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Elabora registos no Caderno de Leitura	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Comenta, oralmente, livros apresentados																							
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo																							

Tabela AD16

Grelha de observação do objetivo geral 1 da 7.^a semana

7. ^a Semana																								
1. Melhorar as competências de comunicação																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Participa espontaneamente	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Participa na sua vez	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Participa acrescentando informação pertinente	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo						
Participa não repetindo os colegas	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo						
Articula a informação de forma clara	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Planifica a apresentação																								

Tabela AD17

Grelha de observação do objetivo geral 2 da 7.^a semana

7. ^a Semana																								
2. Desenvolver competências de escrita																								
Indicadores de Avaliação	Alunos																							
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.	
Realiza o ditado sem erros fonéticos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Realiza o ditado sem erros morfológicos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Realiza o ditado sem erros contextuais	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Escreve, autonomamente, um texto de um género textual que não o narrativo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Planifica os seus textos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Revê os seus textos (coletivo)	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Tabela AD18

Grelha de observação do objetivo geral 3 da 7.ª semana

7.ª Semana																							
3. Desenvolver a competência literária																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Faz 5 leituras semanais																							
Elabora registos no Caderno de Leitura																							
Comenta, oralmente, livros apresentados																							
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo (coletivo)																							

Tabela AD19

Grelha de observação do objetivo geral 3 da semana pós-intervenção

Semana Pós-Intervenção																							
O.G.3. Desenvolver a competência literária																							
Indicadores de Avaliação	Alunos																						
	A	B.N.	B.V.	D.R.	D.C.	F.	G.	J.R.	J.C.	M.A.	M.B.	M.F.	M.D.	M.G.	R.	R.P.	R.B.	S.R.	S.G.	V.	V.S.	V.V.	I.
Produz artigos de opinião sobre livros lidos respeitando a estrutura do artigo																							

Anexo AE. Gráficos de avaliação dos objetivos gerais

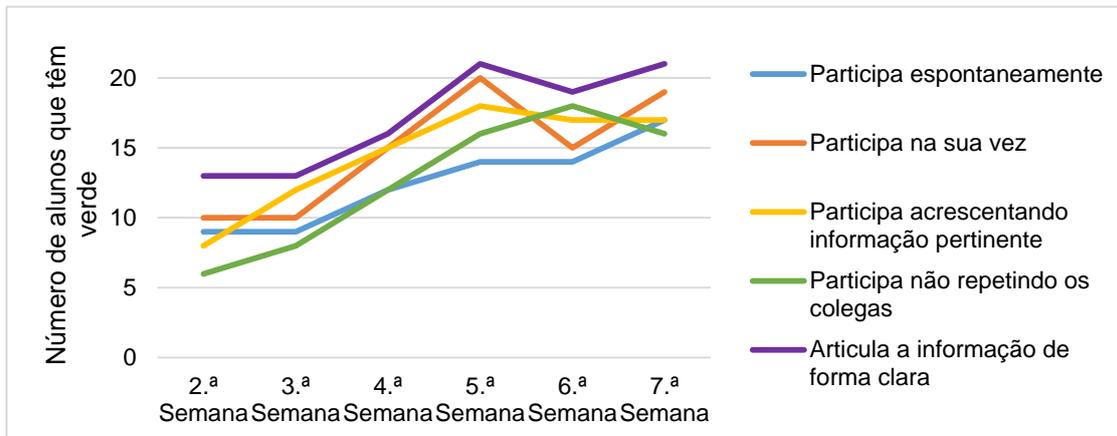


Figura AE1. Gráfico de evolução das competências dos alunos relativamente aos indicadores 1.1.1, 1.1.2, 1.2.1, 1.2.2 e 1.3.1 do objetivo geral “melhorar as competências de comunicação”.

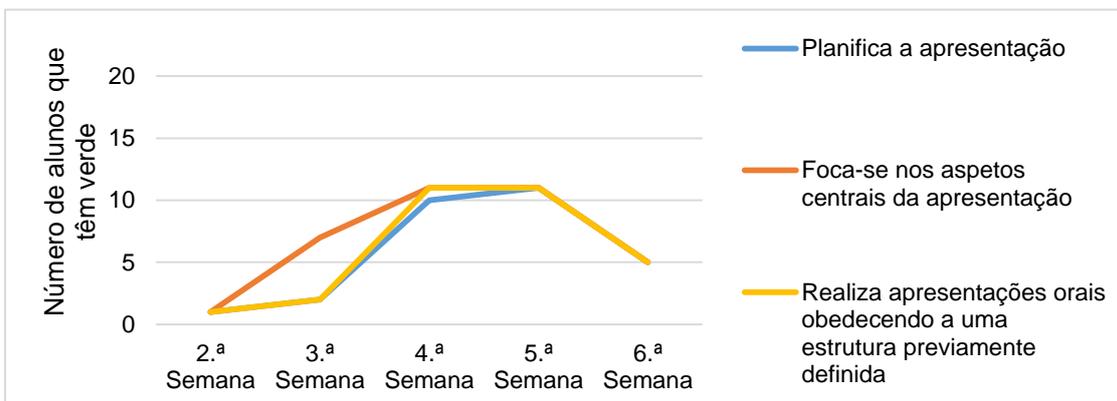


Figura AE2. Gráfico de evolução das competências dos alunos relativamente aos indicadores 1.4.1, 1.4.2 e 1.4.3 do objetivo geral “melhorar as competências de comunicação”.

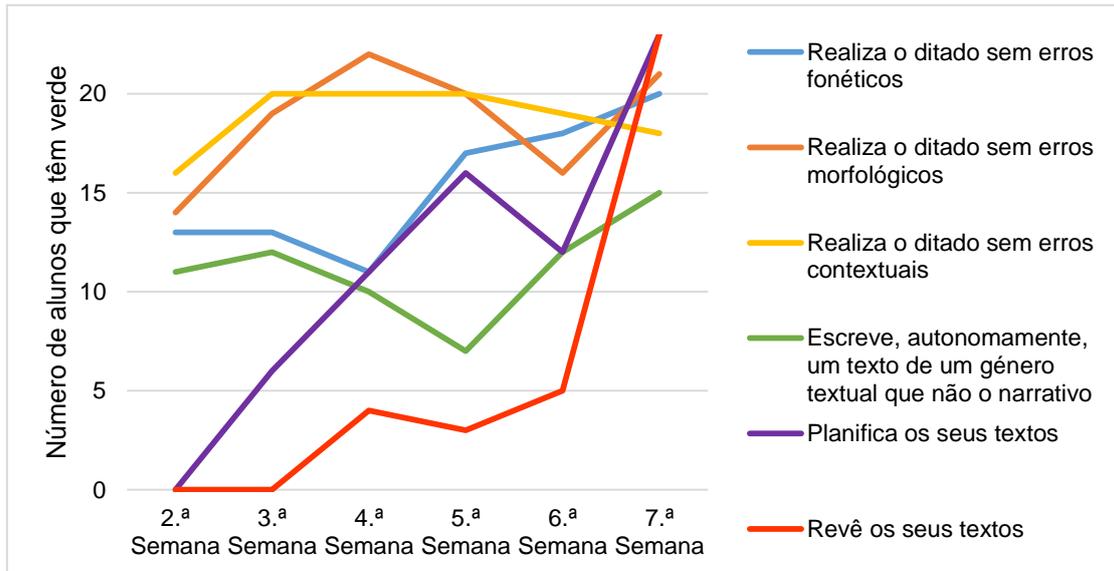


Figura AE3. Gráfico de evolução das competências dos alunos relativamente aos indicadores 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2.1, 2.3.1 e 2.3.2 do objetivo geral “desenvolver competências de escrita”.

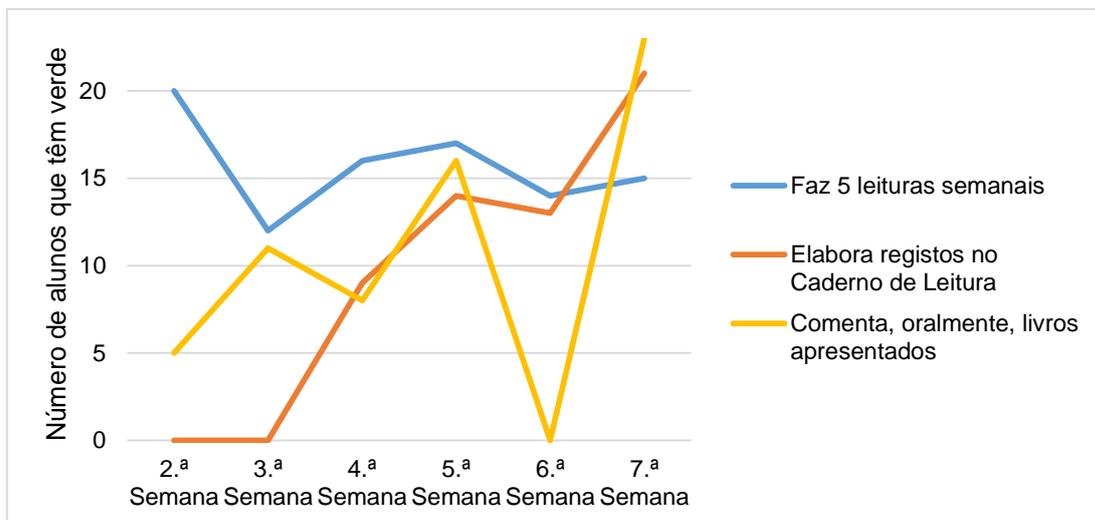


Figura AE4. Gráfico de evolução das competências dos alunos relativamente aos indicadores 3.1.1, 3.2.1 e 3.2.2 do objetivo geral “desenvolver competências de escrita”.



Figura AE5. Gráfico de evolução das competências dos alunos relativamente ao indicador 3.2.3 do objetivo geral “desenvolver competências de escrita”.

Anexo AF. Resultados da análise estatística em SPSS

Warning # 853 in column 23. Text: pt_PT

The LOCALE subcommand of the SET command specifies a locale for which collation and translation are not available.

T-TEST

/TESTVAL=0

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=ClassificaçãoPT

/CRITERIA=CI(.95).

Teste-T

Observações

Saída criada		28-JUN-2016 15:07:34
Comentários		
Entrada	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados0
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	23
	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
Tratamento de valor ausente	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados ausentes ou fora da amplitude para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST /TESTVAL=0 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=ClassificaçãoPT /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,01
	Tempo decorrido	00:00:00,00

[Conjunto_de_dados0]

Estadísticas de uma amostra

	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
ClassificaçãoPT	23	,8952	,08123	,01694

Teste de uma amostra

	Valor do teste = 0					
	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de confiança da diferença	
					Inferior	Superior
ClassificaçãoPT	52,852	22	,000	,89522	,8601	,9303

T-TEST PAIRS=ClassificaçãoPr WITH ClassificaçãoPT (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Teste-T

Observações

Saída criada		28-JUN-2016 15:08:05
Comentários		
Entrada	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados0
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	23
	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
Tratamento de valor ausente	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados ausentes ou fora da amplitude para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST PAIRS=ClassificaçãoPr WITH ClassificaçãoPT (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,01
	Tempo decorrido	00:00:00,00

[Conjunto_de_dados0]

Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	ClassificaçãoPr	,6187	23	,25374	,05291
	ClassificaçãoPT	,8952	23	,08123	,01694

Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	ClassificaçãoPr & ClassificaçãoPT	23	,385	,070

Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas				t	
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença		
					Inferior		Superior
Par 1	ClassificaçãoPr - ClassificaçãoPT	-,27652	,23475	,04895	-,37803	-,17501	-5,649

Teste de amostras emparelhadas

		df	Sig. (2 extremidades)
Par 1	ClassificaçãoPr - ClassificaçãoPT	22	,000

T-TEST PAIRS=ClassificaçãoPr FacilidadePr AdequaçãoPr WITH ClassificaçãoPT
 FacilidadePT AdequaçãoPT (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Teste-T

Observações

Saída criada		28-JUN-2016 15:09:13
Comentários		
Entrada	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados0
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	23
	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
Tratamento de valor ausente	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados ausentes ou fora da amplitude para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST PAIRS=ClassificaçãoPr FacilidadePr AdequaçãoPr WITH ClassificaçãoPT FacilidadePT AdequaçãoPT (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,01
	Tempo decorrido	00:00:00,00

[Conjunto_de_dados0]

Estadísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	ClassificaçãoPr	,6187	23	,25374	,05291
	ClassificaçãoPT	,8952	23	,08123	,01694
Par 2	FacilidadePr	3,4348	23	1,07982	,22516
	FacilidadePT	4,2609	23	,91539	,19087
Par 3	AdequaçãoPr	4,1739	23	,71682	,14947
	AdequaçãoPT	4,6087	23	,58303	,12157

Correlações de amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.
Par 1	ClassificaçãoPr & ClassificaçãoPT	23	,385	,070
	FacilidadePr & FacilidadePT	23	,294	,173
Par 3	AdequaçãoPr & AdequaçãoPT	23	-,047	,830

Teste de amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas					t	
	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença			
				Inferior	Superior		
Par 1	ClassificaçãoPr - ClassificaçãoPT 2	,2765	,23475	,04895	-,37803	-,17501	- 5,649
Par 2	FacilidadePr - FacilidadePT 9	,8260	1,19286	,24873	-1,34192	-,31025	- 3,321
Par 3	AdequaçãoPr - AdequaçãoPT 8	,4347	,94514	,19707	-,84349	-,02608	- 2,206

Teste de amostras emparelhadas

		df	Sig. (2 extremidades)
Par 1	ClassificaçãoPr - ClassificaçãoPT	22	,000
Par 2	FacilidadePr - FacilidadePT	22	,003
Par 3	AdequaçãoPr - AdequaçãoPT	22	,038

T-TEST PAIRS=ClassificaçãoPr FacilidadePr AdequaçãoPr QPEAGPr WITH ClassificaçãoPT FacilidadePT AdequaçãoPT QPEAGPT (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

Teste-T

Observações

Saída criada		28-JUN-2016 15:11:11
Comentários		
Entrada	Conjunto de dados ativo Filtro Ponderação Arquivo dividido N de linhas em arquivo de dados de trabalho	Conjunto_de_dados0 <none> <none> <none>
	Definição de ausente	23
Tratamento de valor ausente	Casos utilizados	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes. As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados ausentes ou fora da amplitude para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST PAIRS=ClassificaçãoPr FacilidadePr AdequaçãoPr QPEAGPr WITH ClassificaçãoPT FacilidadePT AdequaçãoPT QPEAGPT (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,01
	Tempo decorrido	00:00:00,00

[Conjunto_de_dados0]

Estadísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio padrão	Erro padrão da média
Par 1	ClassificaçãoPr	,6187	23	,25374	,05291
	ClassificaçãoPT	,8952	23	,08123	,01694
Par 2	FacilidadePr	3,4348	23	1,07982	,22516
	FacilidadePT	4,2609	23	,91539	,19087
Par 3	AdequaçãoPr	4,1739	23	,71682	,14947
	AdequaçãoPT	4,6087	23	,58303	,12157
Par 4	QPEAGPr	3,7161	23	,62485	,13029
	QPEAGPT	3,6148	23	,78290	,16325

Correlações de amostras emparelhadas

			N	Correlação	Sig.
Par 1	ClassificaçãoPr	&	23	,385	,070
	ClassificaçãoPT				
Par 2	FacilidadePr & FacilidadePT		23	,294	,173
Par 3	AdequaçãoPr	&	23	-,047	,830
	AdequaçãoPT				
Par 4	QPEAGPr & QPEAGPT		23	,219	,316

Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas				t	
		Média	Desvio padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de confiança da diferença		
					Inferior		Superior
Par 1	ClassificaçãoPr -	-	,23475	,04895	-,37803	-,17501	-5,649
	ClassificaçãoPT	,27652					
Par 2	FacilidadePr -	-	1,19286	,24873	-1,34192	-,31025	-3,321
	FacilidadePT	,82609					
Par 3	AdequaçãoPr -	-	,94514	,19707	-,84349	-,02608	-2,206
	AdequaçãoPT	,43478					
Par 4	QPEAGPr -	-,10130	,88839	,18524	-,28286	,48547	,547
	QPEAGPT						

Teste de amostras emparelhadas

		df	Sig. (2 extremidades)
Par 1	ClassificaçãoPr - ClassificaçãoPT	22	,000
Par 2	FacilidadePr - FacilidadePT	22	,003
Par 3	AdequaçãoPr - AdequaçãoPT	22	,038
Par 4	QPEAGPr - QPEAGPT	22	,590

EXECUTE.

*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

/RELATED TEST(VAR00085 VAR00086 VAR00087 VAR00088 VAR00089
VAR00090)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Testes Não Paramétricos

Observações

Saída criada	28-JUN-2016 15:27:20	
Comentários		
Entrada	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados0
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo dividido	<none>
N de linhas em arquivo de dados de trabalho		23
	NPTESTS /RELATED TEST(VAR00085 VAR00086 VAR00087 VAR00088 VAR00089 VAR00090) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.	
Sintaxe		
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,75
	Tempo decorrido	00:00:01,00

[Conjunto_de_dados0]

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	As distribuições de VAR00085, VAR00086, VAR00087, VAR00088, VAR00089 and VAR00090 são a mesma.	Dupla Análise de Variância de Friedman de Amostras Relacionadas por Postos	,935	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Anexo AG. Grelha de dados do Pré-Teste

Tabela AG1

Grelha de dados do Pré-Teste

Nome	Guião Autorregulação			Questões Tarefa Estudo						IPAA																	
	QGA1	QGA3.1	QGA 3.2	QTE1	QTE2	QTE3	QTE3.1.	QTE3.2.	QTE4	Média QTE	QP1	QP2	QP3	QP4	Média QP	QE1	QE2	QE3	QE4	QE5	Média QE	QA1	QA2	QA3	QA4	Média QA	Média QPEA
A.	3	4	5	1	1	0	0	0	0	0,33	2	3	4	5	3,50	4	3	3	5	3	3,60	5	3	4	4	3,92	3,69
B.N.	2	2	4	1	1	0	0	0	0	0,33	2	2	5	2	2,75	3	3	5	4	3	3,60	1	5	5	3	3,52	3,31
B.V	3	3	4	1	1	1	1	0	0	0,67	5	3	4	4	4,00	5	3	3	4	4	3,80	4	5	4	4	4,16	4,00
D.R.	2	4	4	1	1	1	1	0	0	0,67	4	5	5	4	4,50	3	5	5	3	5	4,20	5	4	3	3	3,84	4,15
D.C.	1	2	2	1	1	0	0	0	1	0,50	5	5	5	4	4,75	5	5	5	4	5	4,80	5	5	5	5	4,96	4,85
F.	3	5	4	1	0	0	0	0	1	0,33	4	4	5	4	4,25	3	4	3	5	4	3,80	4	5	5	5	4,56	4,23
G.	3	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	4	4	3	4	3,75	3	2	4	3	4	3,20	3	3	5	4	3,64	3,54
J.R.	3	4	4	1	1	1	1	0	1	0,83	4	3	5	3	3,75	3	3	3	4	3	3,20	5	3	4	5	4,04	3,69
J.C.	2	5	5	0	1	1	0	0,5	0	0,42	3	2	2	2	2,25	3	4	2	3	2	2,80	3	3	2	3	2,76	2,62
M.A.	3	3	4	1	1	1	1	0	0	0,67	3	4	5	4	4,00	3	4	3	4	5	3,80	4	3	5	4	3,96	3,92
M.B.	3	3	5	1	0	0	0	0	0	0,17	3	2	3	4	3,00	2	3	2	2	4	2,60	3	3	4	5	3,52	3,08
M.F.	3	3	5	1	1	1	1	0	1	0,83	5	4	5	5	4,75	4	5	5	5	5	4,80	5	5	5	5	4,96	4,85
M.D.	3	1	4	1	1	1	1	0	1	0,83	5	3	4	5	4,25	4	3	4	4	3	3,60	5	4	5	5	4,52	4,15
M.G.	3	4	5	1	0	0	1	0,5	1	0,58	5	4	5	3	4,25	3	5	4	3	3	3,60	3	1	5	2	2,92	3,54
R.	3	3	5	1	1	1	1	0	1	0,83	3	5	5	4	4,25	3	3	4	5	3	3,60	3	3	3	3	3,12	3,62
R.P.	3	3	4	1	1	0	0	0	0	0,33	3	5	4	3	3,75	3	3	4	4	3	3,40	3	4	5	4	3,88	3,69
R.B.	0	4	4	1	1	1	1	0	0	0,67	4	5	5	4	4,50	4	1	2	3	5	3,00	2	2	5	4	3,20	3,54
S.R.	3	5	4	1	1	1	1	0	1	0,83	3	2	4	4	3,25	3	1	5	2	4	3,00	5	3	5	5	4,20	3,54
S.G.	3	3	4	1	1	1	1	0	1	0,83	5	4	4	5	4,50	4	5	5	4	4	4,40	3	5	5	5	4,48	4,46
V.	1	3	4	1	0	0	0	0	1	0,33	5	3	4	5	4,25	3	3	3	4	2	3,00	3	3	3	3	3,00	3,38
V.S.	3	2	4	1	1	1	1	1	1	1,00	3	5	5	3	4,00	4	3	3	4	3	3,40	5	3	3	5	3,88	3,77
V.V.	3	4	4	1	1	1	1	1	1	1,00	5	4	3	2	3,50	4	3	4	4	5	4,00	4	3	4	4	3,80	3,77
I.	3	4	3	1	1	0	0	0	0	0,33	1	2	3	4	2,50	1	2	1	3	3	2,00	1	2	1	3	1,80	2,08
Médias		3,43	4,17	0,96	0,83	0,61	0,61	0,15	0,57	0,62	3,74	3,61	4,22	3,78	3,84	3,35	3,30	3,57	3,74	3,70	3,53	3,65	3,48	4,13	4,04	3,77	3,72

Anexo AH. Grelha de dados do Pós-Teste

Tabela AH1

Grelha de dados do Pós-Teste

Nome	Guião Autorregulação			Questões Tarefa de Estudo							IPAA																
	QGA1	QGA3.1	QGA3.2	QTE1	QTE2	QTE3	QTE4	QTE5	QTE6	Média QTE	QP1	QP2	QP3	QP4	Média QP	QE1	QE2	QE3	QE4	QE5	Média QE	QA1	QA2	QA3	QA4	Média QA	Média QPEA
A.	3	5	5	1	1	1	1	0	0	0,67	2	2	5	4	3,25	3	2	4	5	4	3,60	5	4	4	5	4,32	3,77
B.N.	2	3	4	1	1	1	1	0	1	0,83	2	1	3	2	2,00	1	3	2	3	2	2,20	1	2	4	2	2,24	2,15
B.V.	3	2	3	1	1	1	1	0	1	0,83	4	3	3	5	3,75	4	4	5	4	5	4,40	4	4	4	5	4,28	4,15
D.R.	1	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	1	3	3	2	2,25	2	4	3	4	2	3,00	2	2	2	2	2,20	2,46
D.C.	3	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	4	5	5	4	4,50	5	3	5	5	5	4,60	5	5	5	4	4,72	4,62
F.	1	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	4	4	5	5	4,50	5	4	4	4	5	4,40	4	5	5	5	4,68	4,54
G.	1	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	3	5	3	3	3,50	2	1	3	2	4	2,40	2	3	3	4	2,88	2,92
J.R.	3	5	5	0	1	1	1	1	1	0,83	5	5	5	4	4,75	3	5	5	4	5	4,40	5	5	5	5	4,88	4,69
J.C.	1	4	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	5	5	4	2	4,00	2	3	2	5	5	3,40	1	5	4	3	3,28	3,54
M.A.	3	5	5	1	1	1	1	1	1	1,00	5	4	5	5	4,75	3	5	4	5	5	4,40	4	3	5	5	4,28	4,46
M.B.	1	3	4	1	1	1	1	0	1	0,83	3	4	2	4	3,25	2	1	3	3	5	2,80	2	4	2	5	3,16	3,08
M.F.	2	3	5	1	1	1	1	1	1	1,00	3	5	3	3	3,50	5	5	3	3	3	3,80	5	5	5	5	4,76	4,08
M.D.	2	4	4	1	1	1	1	0	1	0,83	3	4	5	3	3,75	3	3	3	3	3	3,00	3	3	1	1	2,20	2,92
M.G.	1	3	4	1	1	1	1	0	1	0,83	1	3	3	2	2,25	3	3	4	4	3	3,40	3	3	5	3	3,48	3,08
R.	1	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	1	2	3	2	2,00	2	2	3	2	3	2,40	3	2	3	3	2,68	2,38
R.P.	4	4	4	1	1	1	1	0,5	1	0,92	3	4	4	3	3,50	3	2	3	4	3	3,00	3	4	3	2	3,00	3,15
R.B.	2	4	4	1	1	1	1	0	1	0,83	4	4	4	4	4,00	4	4	4	4	4	4,00	4	4	4	4	4,00	4,00
S.R.	4	5	5	1	1	1	1	0	1	0,83	5	4	4	4	4,25	5	4	4	4	4	4,20	5	5	5	4	4,64	4,38
S.G.	2	4	4	1	1	1	1	1	1	1,00	4	5	4	5	4,50	3	5	3	4	3	3,60	4	4	5	5	4,32	4,15
V.	1	4	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	1	3	3	3	2,50	3	2	3	3	5	3,20	3	3	1	3	2,64	2,77
V.S.	1	5	5	1	1	1	1	1	1	1,00	5	3	3	1	3,00	3	4	3	3	5	3,60	3	3	5	4	3,72	3,46
V.V.	3	5	5	1	1	1	1	1	1	1,00	4	5	3	4	4,00	3	5	4	3	5	4,00	5	4	5	3	4,20	4,08
I.	3	5	5	1	1	1	1	0,5	1	0,92	4	4	5	4	4,25	5	4	4	5	5	4,60	3	4	4	5	4,12	4,31
Médias		4,26	4,61	0,96	1,00	1,00	1,00	0,46	0,96	0,89	3,30	3,78	3,78	3,39	3,57	3,22	3,39	3,52	3,74	4,04	3,58	3,43	3,74	3,87	3,78	3,68	3,62

Anexo AI. Grelha de dados do Questionário de Autorregulação

Tabela AI1

Grelha de dados do Questionário de Autorregulação da 2.^a semana

2. ^a Semana													
Nome	QP1	QP2	QP3	Média QP	QE1	QE2	QE3	Média QE	QA1	QA2	QA3	Média QA	Média QPEA
A.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
B.N.													
B.V.	2	1	1	1,33	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	2,00
D.R.	2	2	3	2,33	2	3	2	2,33	2	3	2	2,33	2,33
D.C.	2	3	3	2,67	3	3	2	2,67	3	3	2	2,67	2,67
F.	3	2	1	2,00	3	3	3	3,00	3	2	3	2,67	2,56
G.	2	3	2	2,33	3	3	2	2,67	2	3	2	2,33	2,44
J.R.	1	2	2	1,67	2	2	1	1,67	2	2	2	2,00	1,78
J.C.	2	3	1	2,00	2	2	3	2,33	1	1	2	1,33	1,89
M.A.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	1	2	2	1,67	1,89
M.B.	3	2	1	2,00	1	3	2	2,00	1	3	1	1,67	1,89
M.F.	2	2	3	2,33	3	3	3	3,00	2	3	2	2,33	2,56
M.D.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
M.G.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2,11
R.	3	2	3	2,67	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	2,33
R.P.	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	2	3	1	2,00	2,22
R.B.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
S.R.	3	2	3	2,67	3	2	3	2,67	3	2	2	2,33	2,56
S.G.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	3	3	2	2,67	2,33
V.	3	2	3	2,67	2	2	3	2,33	3	2	2	2,33	2,44
V.S.	1	1	3	1,67	1	1	1	1,00	1	1	2	1,33	1,33
V.V.	3	3	3	3,00	3	2	2	2,33	3	2	3	2,67	2,67
I.													
Médias	2,19	2,14	2,19	2,17	2,29	2,29	2,19	2,25	2,14	2,24	2,05	2,14	2,19

Tabela AI2

Grelha de dados do Questionário de Autorregulação da 3.^a semana

3. ^a Semana													
Nome	QP1	QP2	QP3	Média QP	QE1	QE2	QE3	Média QE	QA1	QA2	QA3	Média QA	Média QPEA
A.	2	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
B.N.	3	2	3	2,67	2	2	3	2,33	3	2	3	2,67	2,56
B.V.	3	3	2	2,67	2	2	3	2,33	3	2	2	2,33	2,44
D.R.	3	2	2	2,33	3	2	2	2,33	3	2	2	2,33	2,33
D.C.	2	1	2	1,67	3	3	2	2,67	3	2	2	2,33	2,22
F.	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	2	2	3	2,33	2,33
G.	2	3	2	2,33	2	3	2	2,33	3	2	2	2,33	2,33
J.R.	2	2	2	2,00	2	2	3	2,33	2	2	2	2,00	2,11
J.C.	2	2	1	1,67	3	3	2	2,67	1	2	3	2,00	2,11
M.A.	3	2	2	2,33	2	2	3	2,33	2	3	2	2,33	2,33
M.B.	3	3	3	3,00	1	2	2	1,67	1	3	1	1,67	2,11
M.F.	3	2	2	2,33	3	3	3	3,00	2	3	2	2,33	2,56
M.D.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
M.G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
R.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
R.P.	2	3	2	2,33	3	2	3	2,67	2	2	2	2,00	2,33
R.B.	3	2	2	2,33	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2,22
S.R.													
S.G.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	3	3	2	2,67	2,33
V.	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	3	2	3	2,67	2,33
V.S.	2	1	2	1,67	1	1	2	1,33	1	1	2	1,33	1,44
V.V.	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	3	2	2	2,33	2,33
I.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	2	3	3	2,67	2,33
Médias	2,36	2,18	2,05	2,21	2,23	2,18	2,36	2,26	2,23	2,18	2,18	2,20	2,22

Tabela A13

Grelha de dados do Questionário de Autorregulação da 4.^a semana

4. ^a Semana													
Nome	QP1	QP2	QP3	Média QP	QE1	QE2	QE3	Média QE	QA1	QA2	QA3	Média QA	Média QPE A
A.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
B.N.	3	2	2	2,33	3	2	3	2,67	2	2	2	2,00	2,33
B.V.	2	3	2	2,33	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	2,33
D.R.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
D.C.	2	3	3	2,67	3	3	3	3,00	3	3	2	2,67	2,78
F.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
G.	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	2	2	2	2,00	2,22
J.R.	3	2	2	2,33	2	2	3	2,33	2	2	2	2,00	2,22
J.C.	2	3	2	2,33	3	2	2	2,33	1	3	1	1,67	2,11
M.A.	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	3	2,33	2,22
M.B.	3	2	3	2,67	1	1	2	1,33	3	2	3	2,67	2,22
M.F.	3	3	3	3,00	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2,44
M.D.	2	3	2	2,33	3	2	3	2,67	2	3	2	2,33	2,44
M.G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
R.	2	3	3	2,67	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,22
R.P.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	3	3	2,67	2,22
R.B.	3	2	2	2,33	2	3	2	2,33	2	2	3	2,33	2,33
S.R.	3	3	3	3,00	2	3	3	2,67	3	3	3	3,00	2,89
S.G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
V.	3	2	2	2,33	2	2	3	2,33	2	2	3	2,33	2,33
V.S.	3	1	1	1,67	2	1	3	2,00	3	1	3	2,33	2,00
V.V.	3	3	3	3,00	2	2	3	2,33	2	3	3	2,67	2,67
I.	3	3	3	3,00	2	2	3	2,33	2	2	3	2,33	2,56
Médias	2,48	2,48	2,26	2,41	2,17	2,09	2,43	2,23	2,13	2,22	2,39	2,25	2,29

Tabela A14

Grelha de dados do Questionário de Autorregulação da 5.^a semana

5. ^a Semana													
Nome	QP1	QP2	QP3	Média QP	QE1	QE2	QE3	Média QE	QA1	QA2	QA3	Média QA	Média QPE A
A.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
B.N.	3	2	3	2,67	1	3	2	2,00	2	3	2	2,33	2,33
B.V.	2	2	2	2,00	3	2	1	2,00	2	2	3	2,33	2,11
D.R.	2	3	2	2,33	3	2	2	2,33	2	3	2	2,33	2,33
D.C.	3	3	2	2,67	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2,33
F.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
G.	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1	1	1	1,00	1,00
J.R.	3	3	2	2,67	2	2	3	2,33	2	2	2	2,00	2,33
J.C.	3	2	3	2,67	3	1	2	2,00	1	3	1	1,67	2,11
M.A.	3	2	3	2,67	2	3	3	2,67	2	3	3	2,67	2,67
M.B.	3	2	3	2,67	3	1	2	2,00	1	3	3	2,33	2,33
M.F.	3	3	3	3,00	2	2	2	2,00	2	3	2	2,33	2,44
M.D.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
M.G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
R.	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
R.P.													
R.B.													
S.R.	3	2	2	2,33	2	3	3	2,67	3	3	2	2,67	2,56
S.G.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2,11
V.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
V.S.	3	1	2	2,00	1	1	2	1,33	1	1	3	1,67	1,67
V.V.	3	3	3	3,00	2	2	3	2,33	3	3	2	2,67	2,67
I.	2	3	2	2,33	3	2	2	2,33	2	3	3	2,67	2,44
Médias	2,48	2,24	2,24	2,32	2,14	2,00	2,10	2,08	1,90	2,33	2,14	2,13	2,17

Tabela AI5

Grelha de dados do Questionário de Autorregulação da 6.ª semana

Nome	6.ª Semana												
	QP1	QP2	QP3	Média QP	QE1	QE2	QE3	Média QE	QA1	QA2	QA3	Média QA	Média QPE A
A.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
B.N.	3	2	3	2,67	2	2	1	1,67	2	3	3	2,67	2,33
B.V.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	3	2,33	2,22
D.R.	2	2	3	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
D.C.	3	3	2	2,67	3	2	3	2,67	2	2	1	1,67	2,33
F.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
J.R.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
J.C.	3	3	2	2,67	3	2	3	2,67	2	1	3	2,00	2,44
M.A.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
M.B.	3	2	2	2,33	3	1	3	2,33	3	2	1	2,00	2,22
M.F.													
M.D.													
M.G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
R.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	1	2	2	1,67	2,00
R.P.	3	3	3	3,00	2	3	2	2,33	3	3	3	3,00	2,78
R.B.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
S.R.	3	3	3	3,00	3	2	3	2,67	3	3	2	2,67	2,78
S.G.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2,11
V.	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
V.S.													
V.V.	3	3	3	3,00	3	3	3	3,00	3	2	3	2,67	2,89
I.	3	3	3	3,00	3	3	3	3,00	2	3	2	2,33	2,78
Médias	2,45	2,45	2,30	2,40	2,35	2,10	2,25	2,23	2,15	2,15	2,15	2,15	2,26

Tabela AI6

Grelha de dados do Questionário de Autorregulação da 7.ª semana

Nome	7.ª Semana												
	QP1	QP2	QP3	Média QP	QE1	QE2	QE3	Média QE	QA1	QA2	QA3	Média QA	Média QPE A
A.	2	2	2	2,00	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	2,11
B.N.	2	3	2	2,33	2	2	2	2,00	3	3	3	3,00	2,44
B.V.	3	3	3	3,00	2	2	3	2,33	2	2	3	2,33	2,56
D.R.	3	2	2	2,33	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2,22
D.C.	3	3	2	2,67	3	3	3	3,00	2	2	3	2,33	2,67
F.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
J.R.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
J.C.	3	2	3	2,67	2	1	3	2,00	2	1	3	2,00	2,22
M.A.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
M.B.	2	2	1	1,67	3	3	1	2,33	2	3	3	2,67	2,22
M.F.	2	3	2	2,33	3	3	3	3,00	2	2	2	2,00	2,44
M.D.	3	3	2	2,67	3	3	2	2,67	3	3	2	2,67	2,67
M.G.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
R.	2	2	2	2,00	3	2	3	2,67	2	2	1	1,67	2,11
R.P.	2	2	3	2,33	2	2	3	2,33	2	2	3	2,33	2,33
R.B.	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,00
S.R.													
S.G.	2	2	2	2,00	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2,11
V.	3	2	2	2,33	2	2	2	2,00	2	2	2	2,00	2,11
V.S.													
V.V.	3	3	3	3,00	3	3	3	3,00	3	3	3	3,00	3,00
I.	2	2	3	2,33	3	3	2	2,67	2	2	2	2,00	2,33
Médias	2,33	2,29	2,19	2,27	2,43	2,29	2,29	2,33	2,14	2,14	2,29	2,19	2,26

Anexo AJ. Grelha de dados dos métodos de estudo

Tabela AJ1

Grelha de dados dos métodos de estudo

Nome	3.ª Semana					4.ª Semana					5.ª Semana					6.ª Semana					7.ª Semana																		
	Obrigatórios		Autónomos			Obrigatórios		Autónomos			Obrigatórios		Autónomos			Obrigatórios		Autónomos			Obrigatórios		Autónomos																
	S	SC	E	EC	R	S	SC	E	EC	R	S	SC	E	EC	R	S	SC	E	EC	R	S	SC	E	EC	R	S	SC	E	EC	R	S	SC	E	EC	R				
A.	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0		
B.N.	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
B.V.	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	2	2	0	0	1	1	1	
D.R.	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0		
D.C.	1	1	0	0	1	2	2	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0		
F.	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	1	1	0	0	0		
G.	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0		
J.R.	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0		
J.C.	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	1	1	0			
M.A.	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	2	2	0	0	1	1	1		
M.B.	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0		
M.F.	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	2	2	2	2		
M.D.	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0			
M.G.	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0			
R.	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0			
R.P.	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0		
R.B.	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0			
S.R.	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0			
S.G.	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	2	2	0	0	1	1	1		
V.	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0			
V.S.	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1		
V.V.	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	1	1	1			
I.	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0			
Contagem	23	10	0	0	3	43	27	0	0	0	20	18	23	20	5	3	3	3	2	0	0	20	19	1	1	5	5	2	20	20	39	38	2	2	9	9	7		

Anexo AK. Registos dos esquemas dos alunos

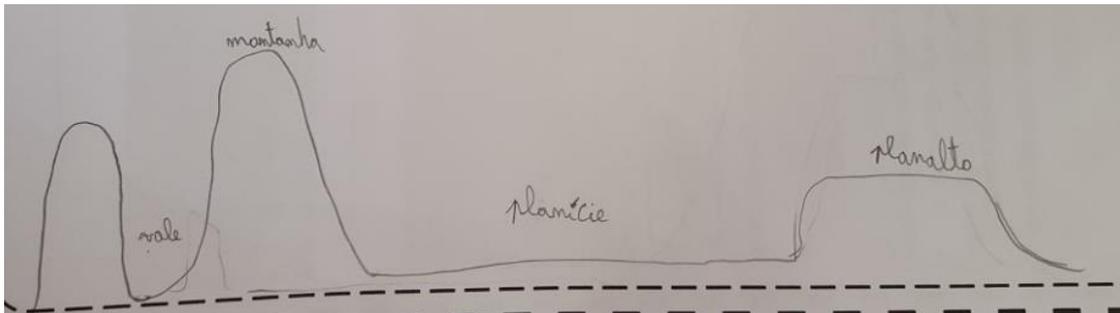


Figura AK1. Esquema de uma tarefa sobre as Formas de Relevo realizado pelo aluno A.B.

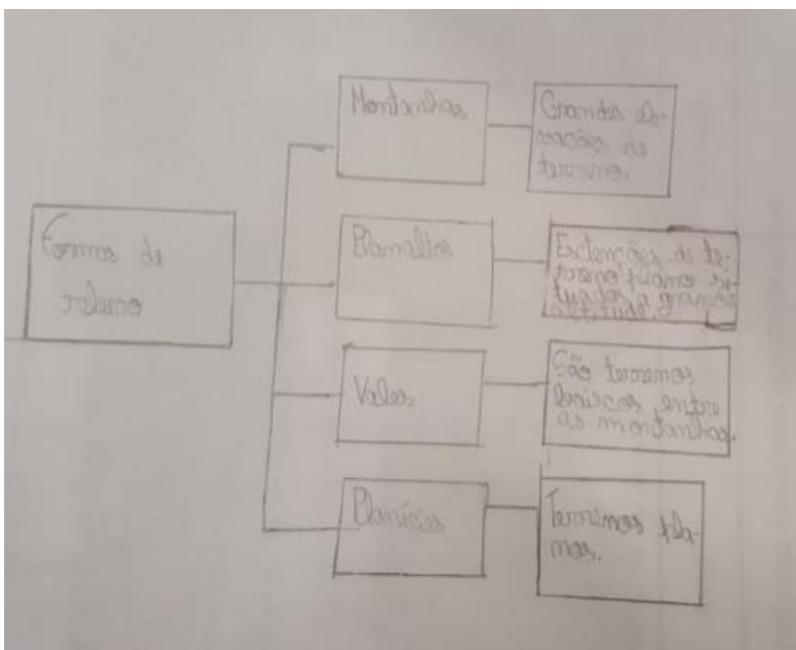


Figura AK2. Esquema de uma tarefa sobre as Formas de Relevo realizado pela aluna B.V.

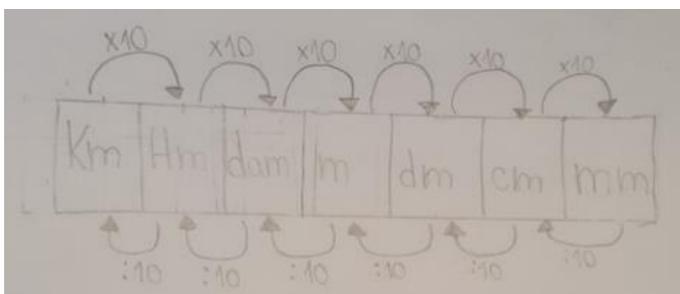


Figura AK3. Esquema sobre as unidades de medida de comprimento realizado, autonomamente, pela aluna J.R.

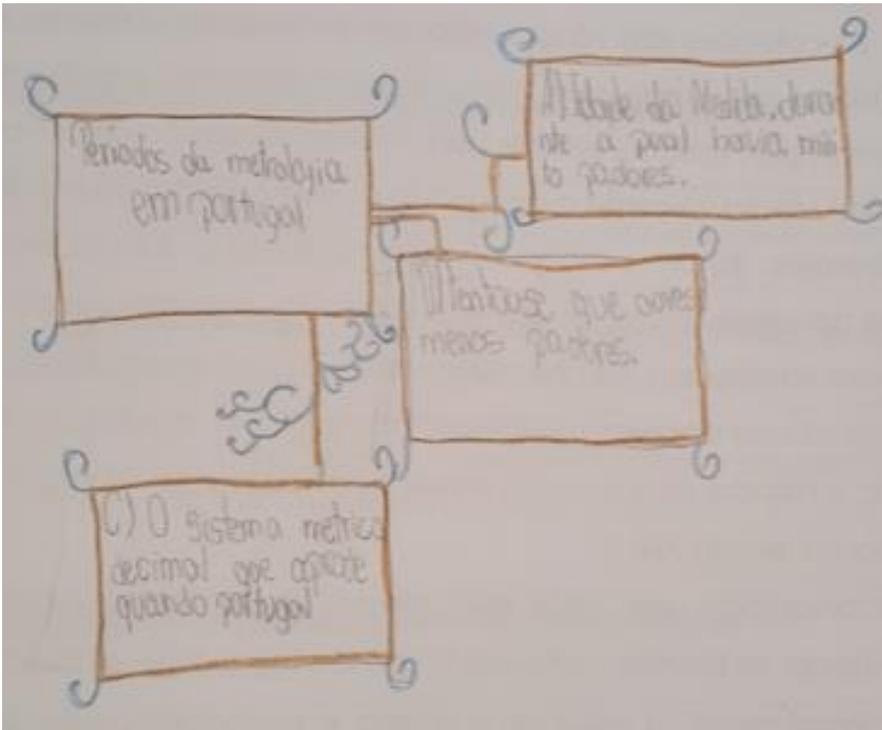


Figura AK4. Esquema de uma tarefa sobre os períodos da metrologia em Portugal realizado pela aluna B.N.

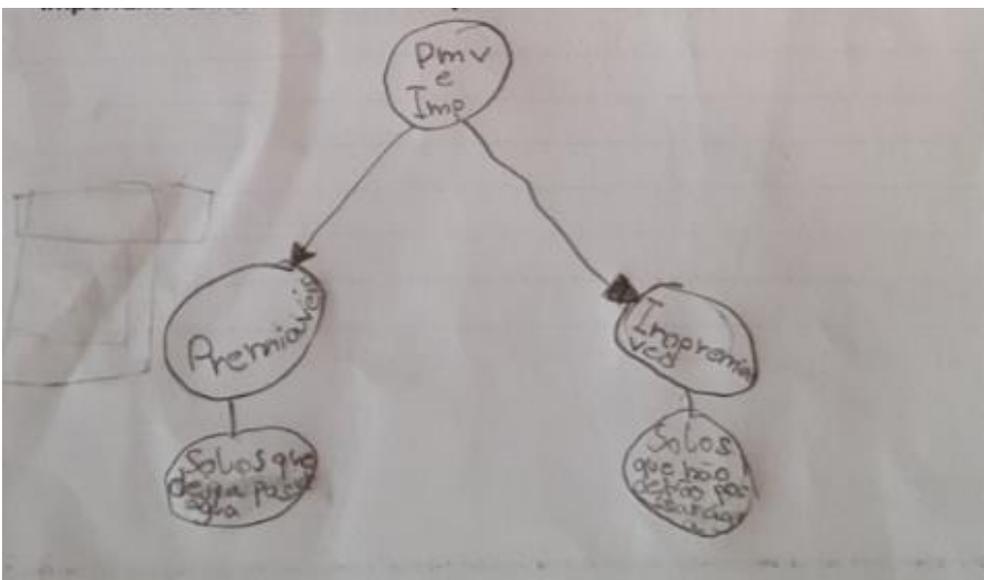


Figura AK5. Esquema de uma tarefa sobre a permeabilidade dos solos realizado pelo aluno R.

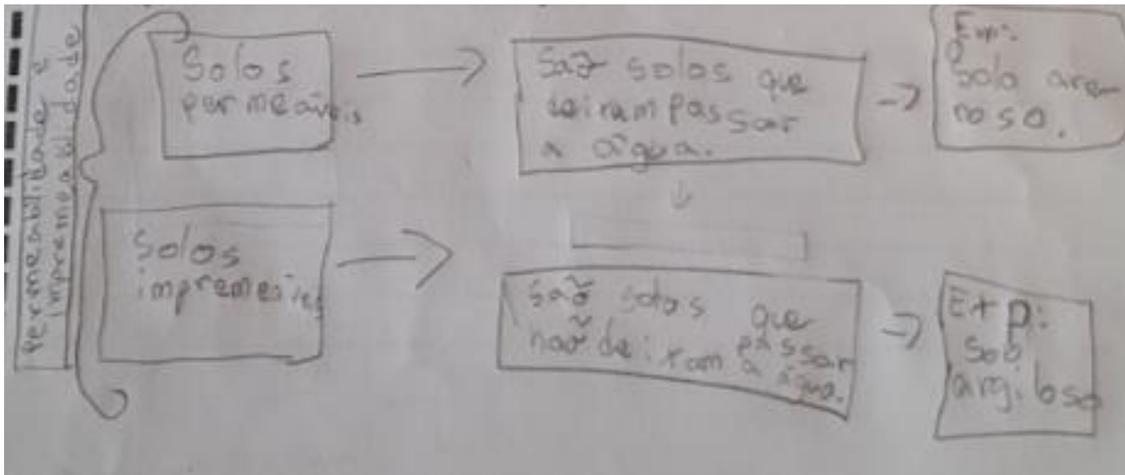


Figura AK6. Esquema de uma tarefa sobre a permeabilidade dos solos realizado pela aluna M.A.

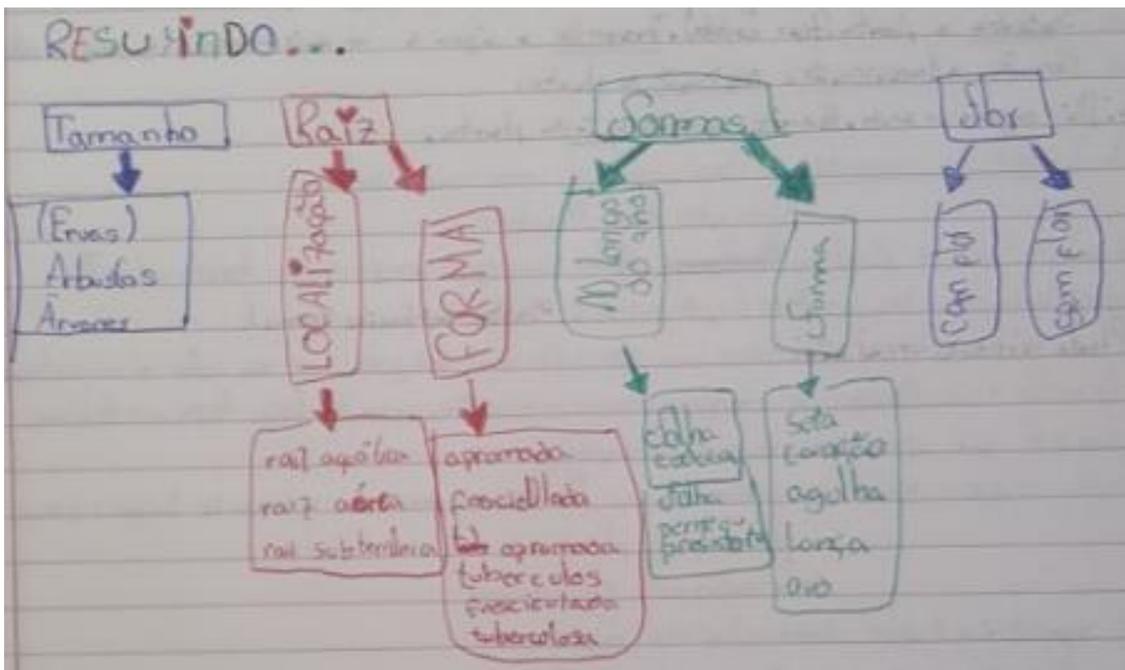


Figura AK7. Esquema sobre as Plantas realizado, autonomamente, pela aluna B.V.

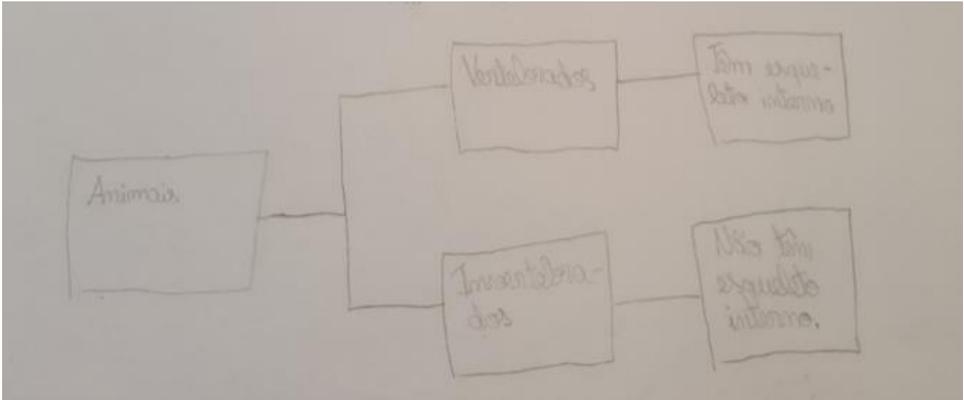


Figura AK8. Esquema sobre os Animais realizado, autonomamente, pela aluna J.R.

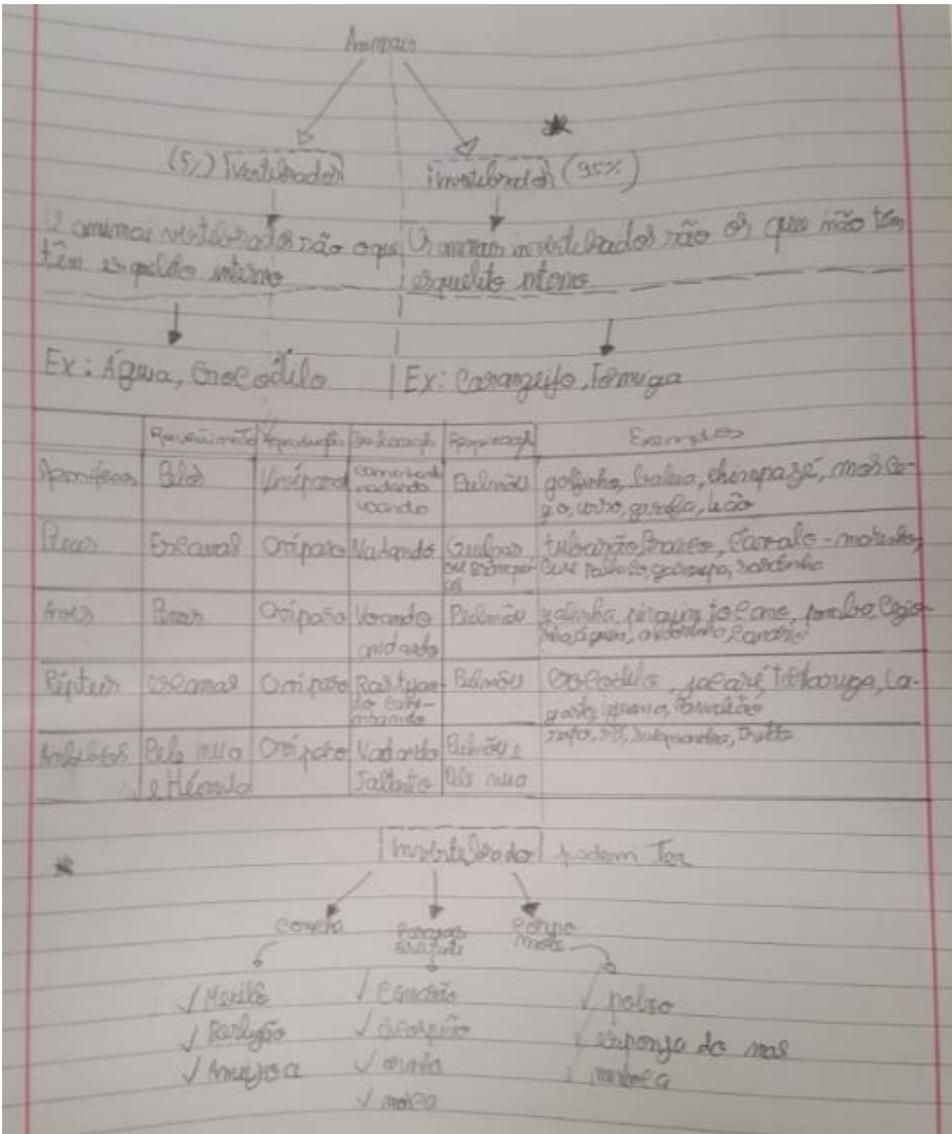


Figura AK9. Esquema sobre os Animais realizado, autonomamente, pelo aluno D.R.

Anexo AL. Questionário de Autorregulação do aluno S.R.

Avalio o meu desempenho, preenchendo a coluna do "Acho que..." de acordo com a seguinte escala:

P – Pirei
 EM – Estou na mesma
 M – Melhorei

		Acho que...	Porque...
Fase da planificação	Estabeleço objetivos.	M	Porque não quero resolver.
	Penso na tarefa e no que é preciso para a realizar.	EM	Para aprender mais.
	Faço um plano concreto do que vou fazer.	M	Para não me esquecer.
Fase da execução	Escolho as estratégias para atingir os objetivos.	M	Para aprender mais.
	Utilizo as estratégias que escolhi.	EM	Porque as minhas estratégias não são.
	Realizo as tarefas a que me comprometi apesar das distrações.	M	Já gosto de me distrair.
Fase da avaliação	Avalio se as estratégias utilizadas me ajudaram a alcançar os objetivos.	M	Para ver se estou na mesma ou não.
	A partir dos resultados, se for necessário, modifico as estratégias que estou a utilizar.	EM	Porque assim posso melhorar as minhas estratégias.
	Reflico sobre tudo o que aconteceu para tomar novas decisões.	EM	

Figura AL1. Questionário de Autorregulação do aluno S.R.

Anexo AM. Guião de Autorregulação do Pós-Teste do aluno S.R.

3.2. Acho que os métodos de estudo que utilizei para estudar o texto...

Foram muito úteis para responder às questões

Foram úteis para responder às questões

Não fizeram diferença

Foram pouco úteis para responder às questões

Não foram úteis para responder às questões

3.3. Comenta a avaliação que fizeste.

Eu fiz um plan de Eréndito Lora, ajudou-me a compreender mais sobre a elegância e a sustentabilidade.

Figura AM1. Guião de Autorregulação do Pós-Teste do aluno S.R.

Anexo AN. Guião de Autorregulação do Pré-Teste da aluna B.V.

3.2. Acho que os métodos de estudo que utilizei para estudar o texto...

Foram muito úteis para responder às questões

Foram úteis para responder às questões

Não fizeram diferença

Foram pouco úteis para responder às questões

Não foram úteis para responder às questões

3.3. Comenta a avaliação que fizeste.

Acho que devia ler mais vezes o texto, porque assim podia responder à pergunta que não fiz e saber melhor se é o sistema que eu fiz ou que inventei

Figura AN1. Guião de Autorregulação do Pré-Teste da aluna B.V.

Anexo AO. PIT das alunas J.R., M.F. e S.G.

Comentário
Aluno
Eu não cumpri o pit porque estava muito cansada. Ainda não consegui fazer o trabalho para casa. Na próxima semana vou tentar trabalhar mais aqui e poder mais estudar.

Figura AO1. Avaliação do PIT da aluna J.R.

Comentário
Aluno
Cumprir o pit porque: - Não me desisti. Devo melhorar em: - fazer menos coisas em casa.

Figura AO2. Avaliação do PIT da aluna M.F.

Comentário
Aluno
Eu acho que esta semana trabalhei bem, devia ter feito menos coisas em casa.

Figura AO3. Avaliação do PIT da aluna S.G.

Anexo AP. Questionário de Autorregulação da aluna S.G.

Avalio o meu desempenho, preenchendo a coluna do "Acho que...", de acordo com a seguinte escala:

P - Pirei
 EM - Estou na mesma
 M - Melhorei

	Acho que...	Porque...
Fase da planificação	Estabeleço objetivos.	EM já percebi o que tenho tempo para conseguir cumprir
	Penso na tarefa e no que é preciso para a realizar.	EM
	Faço um plano concreto do que vou fazer.	EM
Fase da execução	Escolho as estratégias para atingir os objetivos.	E Não sei o que do U para de fazer em cada T.E.A.
	Utilizo as estratégias que escolhi.	M Consigo organizar melhor as minhas estratégias
	Realizo as tarefas a que me comprometi apesar das distrações.	EM
Fase da avaliação	Avalio se as estratégias utilizadas me ajudaram a alcançar os objetivos.	EM
	A partir dos resultados, se for necessário, modifico as estratégias que estou a utilizar.	M
	Reflecto sobre tudo o que aconteceu para tomar novas decisões.	M Quero tentar corrigir para saber o que tenho de melhorar.
	EM	

Figura AP1. Questionário de Autorregulação da aluna S.G.

Anexo AQ. PIT e Gráficos de Barras da aluna M.F.

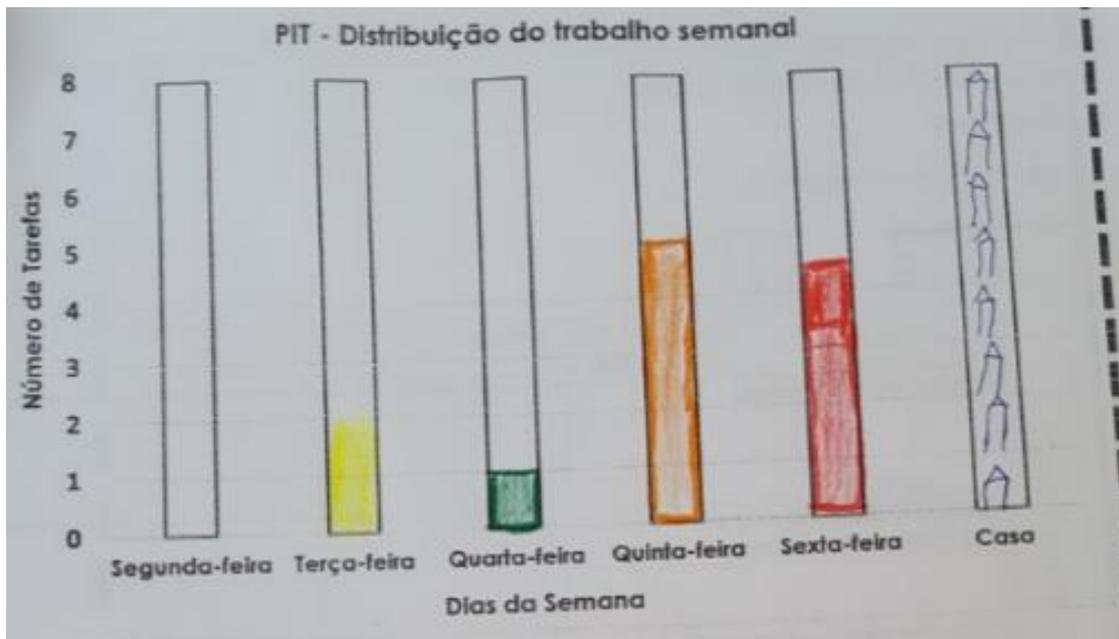


Figura AQ1. Gráfico de Barras da aluna M.F na semana da avaliação do PIT da Figura AO2.

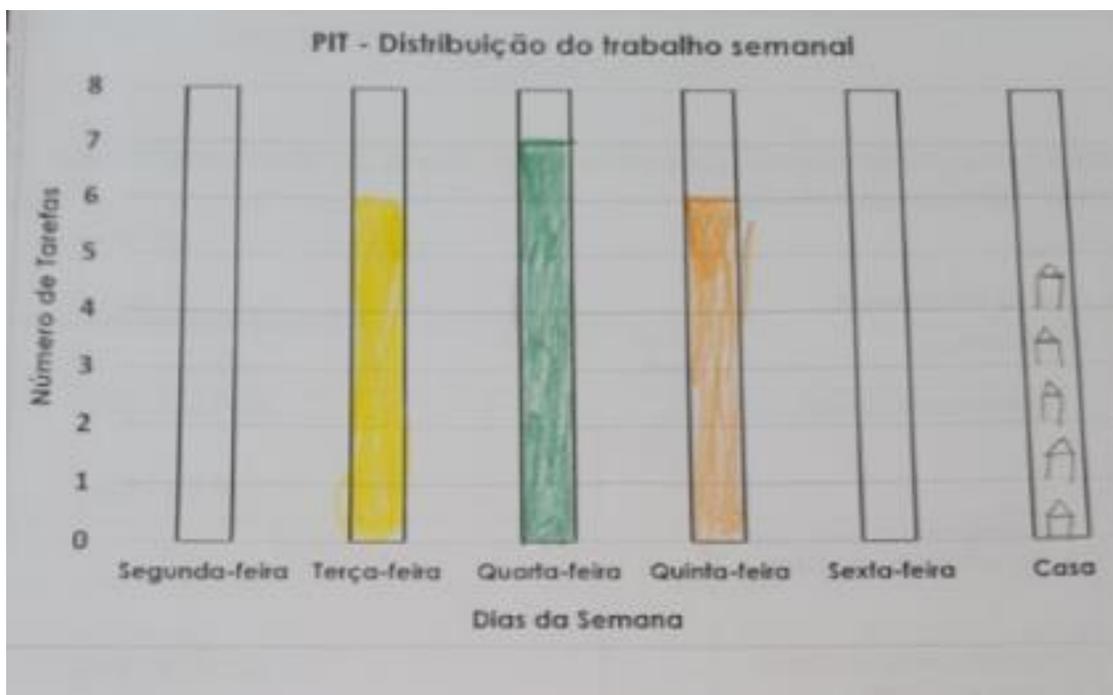


Figura AQ2. Gráfico de Barras final da aluna M.F na semana da avaliação do PIT da Figura AQ3.

Comentário	
Aluno	
Cumpri o meu compromisso de fazer mais coisas em casa.	

Figura AQ3. Avaliação do PIT da aluna M.F. na semana do Gráfico de Barras da Figura AQ2.