

Feedback e o Tempo de Estudo Autónomo:
Um estudo de caso numa turma de 4.ºano de
escolaridade

MARIA BORGES RIBEIRO

*Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Maio de 2021

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

***Feedback e o Tempo de Estudo Autónomo: Um estudo de caso numa
turma de 4.º ano de escolaridade***

Autora: Maria Borges Ribeiro

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

Maio de 2021

AGRADECIMENTOS

Finalizado este processo de aprendizagem, é o momento de agradecer às pessoas que contribuíram de certa forma para que fosse possível concretizar este objetivo.

Aos meus avós, Francisco Borges e Lurdes Borges, agradeço por terem acreditado sempre em mim até quando eu duvidei das minhas capacidades. Obrigada por todo o colo, carinho, amor, dedicação, partilha. Obrigada por todos os valores que me transmitiram ao longo da vida - respeito, resiliência, honestidade e entreaajuda- sem eles não tinha sido possível conseguir terminar mais esta etapa.

À minha mãe, Margarida Borges, que esteve sempre disponível em todas as horas com uma palavra certa, no momento certo. Obrigada pela educação que me tornou na pessoa que sou hoje, obrigada por ter feito sempre tudo por mim, obrigada pela força e pelo colo que sempre me deu.

Um agradecimento à minha tia, Magda Borges, por todo o amor, apoio e força.

Um agradecimento ao meu padraço, Nuno Soares, pela pessoa excecional que é, por todo o carinho, apoio e ajuda que me deu ao longo destes anos.

Obrigada ao meu irmão, João Borges, que esteve sempre disponível para me ajudar.

Agradeço às minhas amigas, Daniela, Mara, Rita, Catarina, Inês e Vanessa por estarem presentes nos momentos bons e menos bons.

À Professora Bárbara Ribeiro, por tudo o que me ensinou, pelas partilhas, pelo carinho e amizade. Sem dúvida que foi uma das pessoas mais especiais que se cruzou no meu caminho.

Ao Professor Doutor Ricardo Machado, um agradecimento especial pela compreensão, pelo apoio, pela disponibilidade, por acreditar em mim e ter sempre uma palavra positiva. É, sem dúvida, um exemplo de profissionalismo que levarei comigo para a minha vida profissional.

A todos, o meu obrigada.

RESUMO

Este estudo foi elaborado no âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na qual pude observar que os alunos em vez de levarem trabalhos de casa, trabalhavam autonomamente na sala de aula. Esse momento era realizado diariamente, os alunos trabalhavam nas suas dificuldades e ajudavam-se uns aos outros. Ao observar essa dinâmica fiquei fascinada e com algumas questões, não conseguia perceber como é que os alunos privilegiavam o trabalho autónomo em vez da brincadeira e de que forma o *feedback* da professora influenciava o trabalho dos alunos. Desta forma, este estudo teve como objetivo principal compreender o papel do *feedback* no Tempo de Estudo Autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas para os alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Assumimos um paradigma interpretativo (Lefévre, 1995) e desenvolvemos um estudo de caso (Ponte, 2006). Os participantes deste estudo foram os alunos de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico (N=6), a professora cooperante, os Encarregados de Educação desses alunos e a Diretora Pedagógica da instituição de ensino. Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo forma: a observação direta, o diário de bordo, as entrevistas semiestruturadas, as conversas informais, os questionários e a recolha documental. O tratamento e análise de dados compreendeu uma análise de conteúdo.

Os resultados obtidos evidenciam a importância que o *feedback* dado pela professora titular assume no processo de aprendizagem dos alunos, tornando-os mais ativos e responsáveis por esse processo, e para que os alunos compreendem e que se envolvam no Tempo de Estudo Autónomo.

Assim sendo, considero que o Tempo de Estudo Autónomo é um momento de aprendizagens cruciais para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, admitindo a necessidade de passar a ser um momento essencial em todas as escolas do 1.º ciclo de escolaridade.

Palavras-chave: *Feedback*; Tempo de Estudo Autónomo; aprendizagem; colaboração; autonomia

ABSTRACT

The present study was developed during the teaching practice of the Master of Qualification for Preschool Education and Primary Education. During this time, I could observe that the students rather than carrying homework, worked autonomously in the classroom. This moment was held daily, students worked in their difficulties and helped each other. When observing this dynamic I was fascinated and with some questions, I could not realize how students privileged the autonomous work instead of the joke and how the teacher's feedback influenced the work of the students. So, the main goal was to understand the role of feedback at the autonomous study time to promote more significant learning for students from a class of the 4th year of schooling of primary education.

We assume an interpretative paradigm (Lefévre, 1995) and developed a case study (Ponte, 2006). Participants in this study were the 4th year students of schooling of primary education (n=6), the cooperative teacher, the students' parents and the pedagogical director of the educational institution. Data was collected through direct observation, research's diary, semi-structured interviews, informal conversations, questionnaires and documentary collection. Treatment and analysis of data comprised a content analysis.

The results show the importance that feedback given by the teacher holders assumes in the learning process of students, making them more active to those responsible for this process, and for students to understand and engage in the autonomous study time. Therefore, I believe that the autonomous study time is a moment of crucial learning for the learning and development of students, admitting the need to become an essential time in all schools of primary education.

Key-words: Feedback; Autonomous study time; learning; collaboration; autonomy.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	v
ABSTRACT	viii
ÍNDICE GERAL	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – QUADRO DE REFERÊNCIAS TEÓRICO.....	3
1.1. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA.....	3
1.1.1. Instrumentos de pilotagem.....	6
1.1.2. O Tempo de Estudo Autónomo	7
1.2. O TRABALHO COLABORATIVO	9
1.3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FEEDBACK.....	13
CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	19
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO	20
2.3. ESTUDO DE CASO	21
2.4. PARTICIPANTES.....	22
2.4.1. Caracterização da instituição de ensino.....	22
2.4.2. Caracterização da turma	23
2.4.3. Caracterização dos alunos	24
2.4.4. Caracterização dos Encarregados de Educação.....	25
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	26
2.5.1. Observação	27
2.5.2. Diário de Bordo	27
2.5.3. Entrevistas	28
2.5.4. Conversas Informais	28
2.5.5. Questionários	29
2.5.6. Recolha documental	29

2.6. PROCEDIMENTOS.....	30
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados.....	30
2.6.2. Procedimentos de análise de dados	31
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	33
3.1. O PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO	33
3.1.1. Os tipos de tarefas que os alunos selecionam no PIT.....	37
3.1.2. O tipo de feedback dado aos alunos no Plano Individual de Trabalho.....	45
3.2. TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO	49
3.2.1. Perspetiva dos alunos sobre o TEA	50
3.2.2. Aspetos positivos e negativos do TEA.....	53
3.2.3. Aprendizagens desenvolvidas através do TEA	56
3.2.4. O trabalho dos alunos no TEA	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	69
ANEXO 1. Agenda semanal.....	71
ANEXO 2. Guião da entrevista à professora titular	73
ANEXO 3. Guião da entrevista à coordenadora pedagógica	79
ANEXO 4. Questionário destinado aos Encarregados de Educação.....	84
ANEXO 5. Questionário destinado aos alunos	92
ANEXO 6. Plano individual de trabalho	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Género dos alunos da turma	24
Figura 2 – Idade dos alunos da turma.....	25
Figura 3 – Género dos E.E. da turma	26
Figura 4 – Idade dos E.E. da turma	26
Figura 5 – Tarefas planificadas, pelo aluno A – 1.º grupo.	39
Figura 6 – Tarefas planificadas, pelo aluno B – 1.º grupo.	40
Figura 7– Tarefas planificadas, pelo aluno C – 2.º grupo.	41
Figura 8 – Tarefas planificadas, pelo aluno D – 2.º grupo.	43
Figura 9 – Tarefas planificadas, pelo aluno E – 3.º grupo	44
Figura 10 – Tarefas planificadas, pelo aluno F – 3.º grupo.	45
Figura 11– Resposta dos alunos à questão ‘‘No TEA costuma trabalhar individualmente?’’	59
Figura 12 – Resposta dos alunos à questão ‘‘No TEA costuma trabalhar mais a pares, em grupo ou individualmente?’’	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1– Género e idade dos alunos participantes.....	26
Tabela 2– Momentos da recolha de dados.....	30

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino tem sofrido inúmeras alterações. Com o tempo a escola foi-se tornando construtivista, dando voz aos alunos, às suas ideias, interesses e opiniões. Os alunos começaram a estar envolvidos na construção das suas aprendizagens (Corso et al., 2013). Deste modo, os professores investigaram, refletiram e pensaram em novas práticas a fim de realizar uma diferenciação pedagógica, com o intuito do aluno ser considerado um ser único e o centro de toda a aprendizagem. A instituição na qual decorreu este estudo desenvolve um modelo construtivista, o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). O Movimento da Escola Moderna (MEM) propôs-se a construir uma escola que “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 96). Deste modo, os alunos colaboram com o professor, apresentando as suas ideias, ajudando no planeamento da semana, na gestão das aprendizagens, no planeamento dos projetos e participam na avaliação, os alunos são o centro de toda a aprendizagem. Nesse sentido, existe um momento, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), que promove a participação dos alunos de forma a serem atores do seu próprio conhecimento.

Assim, surgiu o problema desta investigação, uma vez que existem poucas instituições a adotar o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) como estratégia de ensino, surgiu o interesse em compreender o papel do *feedback* no TEA para a promoção de aprendizagens mais significativas. Deste problema emergiram as seguintes questões de investigação:

1. Quais os tipos de tarefas que os alunos selecionam no Plano Individual de Trabalho?
2. Que tipo de *feedback* é dado aos alunos no Plano Individual de Trabalho?
3. De que forma esse *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo dos alunos?

No que concerne à estrutura do presente trabalho, este contempla: Introdução, na qual se apresenta o tema deste estudo e a estrutura do mesmo; Capítulo 1, Quadro de referência teórico, o qual está subdividido em três subcapítulos: O Movimento da Escola Moderna (MEM); O trabalho colaborativo; A autorregulação da aprendizagem e

feedback; Capítulo 2, Problematização e Metodologia, englobando a definição da problemática em estudo, o paradigma, o *design*, a descrição dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha e análise de dados; Capítulo 3, Resultados, onde se apresentam os tipos de tarefas que os alunos selecionam no Plano individual de trabalho (PIT), o tipo de *feedback* dado aos alunos no PIT, de que forma esse *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo dos alunos e as perspetivas dos participantes em relação ao Tempo de Estudo Autónomo (TEA); por último, as Considerações Finais, reflete-se sobre os contributos para o avanço do conhecimento, o desenvolvimento profissional e pessoal e trajetórias e investigações futuras.

No final do trabalho encontram-se as Referências e os Anexos utilizados para a realização do estudo.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Este capítulo destina-se a apresentar o referencial teórico construído para o presente estudo, com o intuito de obter uma melhor compreensão do mesmo.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em três subcapítulos: (i) o Movimento da Escola Moderna; (ii) o trabalho colaborativo; (iii) autorregulação da aprendizagem e *feedback*.

1.1. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Nos modelos tradicionais, o ensino é focado no professor, ou seja, este é o único transmissor de aprendizagens e os alunos são considerados tábuas rasas que não têm direito a expressar opiniões, interesses, saberes, tal como refere Sarmento (2005), “habituámo-nos durante muito tempo a pensar nas crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar na vida coletiva”. (Sarmento, 2005, p. 22) Ao longo dos anos, têm surgido novos modelos de aprendizagens. O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo que “surgiu no início da década de 1960 e tem sido desenvolvido por professores nos últimos 50 anos” (Folque, 2018, p. 51). O MEM inspirou-se nas práticas do pedagogo Célestin Freinet, preconizando uma prática baseada na educação democrática e inclusiva. O MEM propôs-se a construir uma escola que “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 96). Deste modo, os alunos colaboram com o professor diariamente, apresentam as suas ideias, ajudam no planeamento da semana, na gestão das aprendizagens, planeam os projetos em conjunto e participam na sua avaliação. Assim, quando os alunos estão incluídos num contexto de MEM participam de forma ativa e são o centro de toda a aprendizagem.

Neste sentido, o MEM apresenta três grandes finalidades formativas: “1) a iniciação a prática democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e 3) a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2018, p. 51). A primeira finalidade “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade uma comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2018, p. 51), esta prática pode ser realizada em sala de aula, por exemplo, sentando os alunos em grupos o que por si só incentiva a colaboração e para além disso, pode realizar-se diversas partilhas com os diferentes anos de escolaridade. A segunda finalidade salienta a importância dos alunos e do professor terem o “poder de tomar decisões e de instituir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição” (Folque, 2018, p.51). Em termos operacionais, esta finalidade pode ser realizada caso o professor considere pertinente a criação de um novo instrumento de trabalho, expondo a ideia aos alunos para que em conjunto discutam se faz sentido, como iriam realizar, qual o objetivo, como iriam avaliar, ou seja, tomam decisões para o bem comum da turma; para além disso, também é possível fazê-lo com uma simples troca de lugares, sentando os alunos em grupos heterogéneos, ao agrupar alunos com diferentes capacidade e necessidades, potencializando uma melhor entajuda e colaboração. Tendo em conta que os lugares não são definitivos, podendo ser alterados consoante as necessidades individuais de cada um e/ou da turma, esta simples troca de lugar pode e deve ser proposta pelos alunos e pela professora, as mudanças de lugares devem ser discutidas em conselho e devem ser o mote para reflexões interessantes e produtivas sobre as características dos alunos, as suas afinidades pessoais e os cuidados necessários para manter boas relações de trabalho com diferentes colegas, ou seja, realizada uma prática autónoma consoante as caraterísticas individuais e da turma.

Por último, a terceira finalidade diz respeito à “aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstroem num processo de construção de sentido” (Folque, 2018, p. 52). Assim, os alunos devem aprender os conteúdos do currículo de acordo com os seus interesses e curiosidades.

Neste sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido deve seguir por uma dimensão socio construtivista e interativa da aprendizagem, isto é, deve surgir num processo de construção individual e coletiva, no qual interagem o aluno, os colegas e o professor, num ambiente de verdadeira valorização cultural e intelectual de cada um dos intervenientes. Esta dimensão socio construtivista vai ao encontro de três subsistemas do MEM, são eles:

os circuitos de comunicação, as estruturas educativas de cooperação e a participação democrática direta.

O princípio dos circuitos de comunicação estimula a partilha de experiências para que “todos possam aceder à informação de que cada um dispõe e aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual” (MEM, s.d.). Esta interação pode ser realizada diariamente em sala de aula através da apresentação de produções e do conselho, momentos nos quais os alunos partilham com os colegas, saberes, curiosidades, opiniões, notícias, momentos da sua vida particular.

Folque parafraseando Niza (2018) refere que,

... muitas vezes, o professor esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O professor pressupõe que a criança nada sabe... É isto que queremos evitar... O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos. (Folque, 2018, p. 54)

É através dos circuitos de comunicação que se torna possível que o processo de ensino e de aprendizagem seja mais significativo para os alunos, porque é através destas partilhas dos alunos que o professor leciona os conteúdos para que assim as experiências dos alunos façam parte da própria construção do conhecimento.

Entende-se por estruturas educativas de cooperação o processo de educação cooperativa a fim do desenvolvimento de competências, ou seja, o trabalho a pares e grupo é um meio para os alunos atingirem o sucesso em conjunto (MEM, s.d). A ação pedagógica do professor pode enquadrar-se neste subsistema, uma vez que pode optar que os alunos trabalhem maioritariamente em grupos nos diversos momentos da agenda semanal (cf. Anexo 1): no TEA, nos projetos, nos temas de estudo, no problema da semana, no trabalho de texto e para além disso a disposição da sala também se pode encontrar por grupos de trabalho. Segundo Niza (1998), “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências” (p. 4).

Relativamente à participação democrática direta, o MEM afirma que esta “pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar – o que compreende o planeamento e a avaliação... de todo o processo de aprendizagem” (MEM, s.d). O que implica que o aluno tenha de aprender a planear, regular, orientar e avaliar a aprendizagem e o comportamento social da turma (Folque, 2018). Esta gestão cooperada da vida do grupo

institui uma responsabilidade colaborativa que se concretiza em tomadas de decisões nas reuniões de conselho. Os momentos de planeamento e a avaliação fazem parte do processo de aprendizagem, uma vez que as crianças ou alunos participam ativamente e negociam entre elas e em conjunto com o professor. De acordo com Folque (2018), esta negociação é de extrema importância, é através desta que as crianças ou alunos exprimem as suas opiniões e desenvolvem um papel proativo na aprendizagem. No MEM, segundo Folque (2018), o planeamento e a avaliação encontram-se interligados, pois o carácter formativo da avaliação é considerado um meio de aprendizagem. No MEM a avaliação preconizada é maioritariamente formativa. Este tipo de avaliação pretende que os alunos tomem consciência do seu percurso, os alunos participam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação, na construção dos critérios de avaliação, apropriando-se dos instrumentos de avaliação construídos de forma congruente com a sua finalidade. Deste modo, a avaliação realiza-se em diversos momentos, diários e semanais.

No que concerne à avaliação sumativa, esta é realizada no final do período, apesar de ser importante, a professora reforça que avaliação é um trabalho contínuo e diário, que não se baseia de todo apenas nas fichas de verificação. Como refere Gronlund e Linn (1990)

[o]s testes e os outros procedimentos para medir a aprendizagem dos alunos não se destinam a substituir as observações e juízos informais dos professores. Antes pelo contrário, visam complementar e suplementar os métodos informais de obtenção de informação acerca dos alunos (p. 4).

Concluindo, um dos aspetos também importante no MEM é que os alunos façam parte do processo avaliativo, pois é assim que tomam consciência dos seus progressos e das áreas que precisam de se dedicar mais para conseguirem atingir o sucesso.

1.1.1. Instrumentos de pilotagem

Com o intuito de incentivar a turma a ser responsável pelo o seu dia a dia e pela aprendizagem em conjunto com o professor, o MEM criou um conjunto de instrumentos de aprendizagem, de pilotagem. Assim sendo, a turma é orientada por diversos instrumentos de pilotagem, como agenda semanal, plano do dia, o mapa de tarefas, o mapa do tempo, as presenças, o diário de turma e o plano individual de trabalho (MEM, s.d). É através da agenda semanal que em conjunto o professor e os alunos planeiam a semana. No entanto, esta rotina é flexível, adaptando-se às necessidades da turma.

O plano do dia é realizado logo pela manhã, o aluno responsável por essa tarefa vai consultar a agenda semanal e escreve no quadro o que está planejado fazerem durante o dia. O mapa do tempo, está afixado na parede, os alunos dessa tarefa quando chegam à sala desenham e pintam o estado do tempo desse dia. O mapa de presenças, é um mapa no qual os alunos responsáveis marcam quem está presente, quem chegou atrasado dez minutos e quem está a faltar. O diário de turma, também se encontra afixado na sala, o diário está dividido em três colunas: gostei, não gostei e proponho. Ao longo da semana, os alunos escrevem o que gostaram de fazer e os gestos que valorizaram, no não gostei escrevem o que não correu bem durante a semana e no proponho, propõe atividades, trocar de lugares, entre outros aspetos que se lembrem. O plano individual de trabalho, momento em que os alunos trabalham autonomamente e em que o professor dá um apoio diferenciado a cada aluno.

Existem algumas rotinas que ocorrem semanalmente, como é o caso: do Conselho (balanço da semana), momento no qual se discute informações registadas no Diário de turma; o Tempo de Estudo autónomo (TEA), a Apresentação de Produções, momento de partilha seja de novidades, textos, notícias, etc; projetos realizados pelos alunos consoante os seus interesses e curiosidades; e o balanço do dia, no final de cada dia os alunos refletem sobre o dia de trabalho, referindo o que correu bem e o que devem melhorar; o trabalho de texto, momento no qual se analisa e realiza a reescrita de um texto de um aluno; o problema da semana, resolução de um problema tendo em conta as curiosidades dos alunos e os conteúdos do programa. O Conselho, é um momento no qual os alunos conversam sobre o que está escrito no diário de turma. No conselho avalia-se o trabalho desenvolvido durante a semana e reflete-se sobre os compromissos da turma escritos na ata anterior com o intuito de centrar o processo de ensino- aprendizagem nos alunos. (MEM, sd).

1.1.2. O Tempo de Estudo Autónomo

No MEM os momentos de aprendizagem são, geralmente, centrados nas crianças, “o MEM procura partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolvê-los no processo desde o primeiro momento, a partir do qual os alunos se mobilizam para as matérias a aprender” (Niza, 2012, p. 369), seja em momento de projetos, no qual os alunos pesquisam e trabalham em grupo temas do seu interesse, seja em Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e, por isso, centrado nas suas dificuldades específicas.

O TEA é um momento que permite que cada aluno trabalhe autonomamente nas suas dificuldades. Os alunos devem realizar atividades de treino e de estudo a fim de consolidar os conteúdos aprendidos e superar as suas dificuldades (Serralha, 2007).

Ao longo do TEA “o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam mais dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem, o professor contrata com os alunos esse apoio” (Niza, 2012, p. 370). Assim, os restantes alunos, caso apresentem alguma dificuldade no decorrer deste momento, devem pedir ajuda a um colega, inscrever-se nos apoios, parcerias e/ou assinalar no caderno de TEA para que mais tarde o professor os ajude.

O TEA deve ocorrer cinco vezes por semana, dispõe-se cerca de uma hora ou uma hora e meia para que “os alunos a pares ou individualmente possam treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros” (Niza, 2012, p. 370). Estes ficheiros são realizados pelo professor da turma à medida que leciona os conteúdos. Na sala deve existir também um banco de ficheiros dos anos anteriores caso os alunos apresentem dificuldades nesses conteúdos podem sempre revê-los e treiná-los até os compreenderem.

O TEA é guiado por um instrumento de pilotagem, o Plano Individual de Trabalho (PIT). O PIT é uma “espécie de mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades” (Niza, 2012, p.374).

No PIT a primeira listagem corresponde às áreas de desenvolvimento curricular e às respetivas atividades que os alunos podem realizar durante o TEA. Na coluna seguinte, os alunos marcam as atividades que planeiam realizar naquela semana. Nas colunas seguintes, os alunos vão marcando o que vão realizando e por fim, no final da semana pintam os retângulos caso efetivamente tenham realizado a atividade, o que permite aos alunos que facilmente percebam se realizaram as atividades propostas e assim cumpriram o PIT ou não.

No PIT os alunos têm ainda de mencionar como correu o trabalho de projeto naquela semana, e cumpriram o PIT e porquê levando-os assim a refletir sobre o trabalho realizado. No PIT têm também de mencionar o número de apresentações de produção que apresentaram à turma naquela semana. Devem mencionar também a sua tarefa semanal, cada aluno da turma tem uma responsabilidade perante a turma, de forma a assegurar o bem-estar comum e a organização do material, assim esta deve ser registada no PIT e avaliada. Caso os alunos tenham realizado apoio e/ou parcerias têm um espaço dedicado

para o mencionarem no PIT, os colegas podem ainda realizar um comentário sobre esse trabalho colaborativo ocorrido no TEA. Por fim, os alunos devem realizar uma avaliação do seu trabalho e refletir e referir o que devem melhorar na semana seguinte.

No final de cada semana o professor deve mencionar num registo coletivo os trabalhos planeados e os efetivamente realizados, para que em conselho de turma se discuta e reflita sobre o trabalho desenvolvido “reflectir o seu processo de aprendizagem, sublinhando não só os progressos que fez, mas também as dificuldades que enfrentou” (Serralha, 2007, p. 176) durante a semana com o intuito de ajudar e direccionar o trabalho de cada aluno. Como refere Niza (2012), este sistema de registos torna possível a avaliação formativa, em cooperação, e que se desenvolve ao longo de todo o processo educativo, fazendo dele parte integrante enquanto mobilizadora das aprendizagens (Niza, 2012, p. 374).

Assim, o TEA é um momento que permite que cada aluno se aproprie do currículo tendo noção do seu próprio percurso. Para além disso, esta rotina incentiva a que os alunos se tornem mais conscientes, que tenham voz para realizar decisões simultaneamente inculcando valores como a cooperação, a autonomia, a responsabilidade, o respeito pelos outros e pelas necessidades educativas de cada um dos alunos.

1.2. O TRABALHO COLABORATIVO

A sociedade atual obriga a que os cidadãos desenvolvam várias capacidades e competências entre as quais destaca-se a capacidade de ser autónomo de forma a ser capaz de tomar decisões. Para além disso, saber trabalhar em grupo assume-se como uma mais valia uma vez que para viver em sociedade é essencial saber viver em comunidade e trabalhar com os outros. Assim, tal como refere o relatório da UNESCO (1996), os alunos devem ser “serem capazes de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (UNESCO,1996, p. 90).

Devido a práticas educacionais sempre muito centradas num ensino de aprendizagem competitivo e individualista, os professores sentem diversas fragilidades no desenvolvimentos destas competências, como refere Roldão (2007), “supondo como boa a prática de segmentar o ensino, distribuindo-o em parcelas, cujos responsáveis são tratados como independentes, escassamente comunicando, observando ou discutindo as práticas uns dos outros, para as melhorar, com base em saber colectivamente construído”

(p. 28). Deste modo, durante muito tempo os professores estudaram sobre a sua relação com os alunos e como deve ser realizada esta interação, sendo a relação entre alunos-alunos desvalorizada. Com o passar dos anos as práticas foram-se alterando, o ensino individualista foi-se dissipando e o ensino cooperativo passou a ser valorizado (Johnson, 2010). Os professores passaram de se preocupar apenas com a transmissão dos conteúdos curriculares a lecionar e começaram a desenvolver e promover um ensino diferenciado no qual os alunos possam aprender, viver e trabalhar uns com os outros. Contudo, estar sentado em grupo não significa que as pessoas saibam trabalhar em grupo (Machado, 2014).

Johnson e Johnson (2010), definem o conceito de cooperação como “trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns” (s.p). McInnerney e Roberts parafraseando Millis (2004) referem que no ensino cooperativo “os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para se ajudar a si próprios e a outros a aprender” (p. 205); enquanto Johnson e Johnson (2010) afirmam que um ensino cooperativo “é o uso instrucional de pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a de cada um” (s.p.).

Para Johnson e Johnson (2010) existem cinco questões a ter em conta para o desenvolvimento de um ensino cooperativo, em sala de aula: (1) interdependência positiva, que se caracteriza como o esforço, o sucesso de todos os elementos do grupo para atingirem um determinado fim; (2) a promoção da comunicação entre alunos para atingirem com sucesso um objetivo; (3) responsabilidade individual, cada aluno tem a responsabilidade de realizar a sua parte da tarefa, com o intuito de atingir o objetivo comum do grupo; (4) desenvolver capacidades e competências, como saber ouvir a opinião dos outros, saber respeitar diferentes opiniões, saber resolver conflitos; (5) refletir e debater com o grupo, de forma a perceber os pontos fortes, fracos e o que podem melhorar cooperativamente (Johnson & Johnson, 1994).

Assim, em situações de cooperação em sala de aula, os alunos encontram-se em pequenos grupos à procura de resultados benéficos para si e para o grupo, a fim de aumentar a sua própria aprendizagem e a aprendizagem uns dos outros. Tal como supramencionado pelos autores anteriormente, cada elemento do grupo fica responsável por uma parte da tarefa, para que, posteriormente, se junte todas as partes realizadas pelos elementos do grupo para atingir o resultado final. Como refere Staples (2007) “os estudantes podem cooperar para resolver uma tarefa, partilhando respostas, ou criar, em conjunto, um *poster* ou outro produto, mas não se envolvem em colaboração, em relação

à produção conjunta de ideias.” (p. 163). Dillenbourg (1999), afirma que, “em cooperação, os colegas dividem o trabalho, resolvem as subtarefas individualmente e, em seguida, reúnem os resultados na produção final” (p. 7). Através destas noções de cooperação constata-se que não é este ensino que se pretende que seja valorizado. Outro aspeto de discórdia em relação ao ensino cooperativo é o facto de o ambiente em sala de aula ser mais estruturado “com o professor em total controle do ambiente de aprendizagem” (Panitz, 1999, p. 12). Sendo assim, a transmissão do conhecimento, um conceito da psicologia behaviorista, transmitido apenas do professor para o aluno, no qual o trabalho em grupo serve apenas para o professor ter a certeza que todos os membros do grupo dominem os ensinamentos que ele transmitiu (Panitz, 1999).

Para definir o trabalho em grupo podem ser utilizados dois termos, cooperação tal como já foi mencionado, e a colaboração, sendo que para existir colaboração os alunos têm obrigatoriamente de cooperar o que não acontece ao contrário, o aluno trabalhar cooperativamente sem colaborar (Santos, 2010).

O trabalho colaborativo surge com mais relevância, uma vez que se enquadra num ensino mais solidário e menos competitivo, onde prevalece a entreatajuda, o bom relacionamento e a disponibilidade para ajudar o outro.

Entende-se por trabalho colaborativo o trabalho discutido e pensado em conjunto, para que sejam alcançados os melhores resultados possíveis tendo em consideração a interação entre aluno. Tal como refere Roldão (2007), é o “enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 28). Uma boa prática de ensino prevê a utilização de um ensino colaborativo na medida em que: “ (1) os alunos alcancem com mais sucesso as aprendizagens pretendidas; (2) utilizem as suas diferentes potencialidades e as partilhem com o grupo de forma a que todos participem; e por último (3) mobilizar um maior número de conhecimentos construídos por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com os outros elementos” (Roldão, 2007, p. 28).

Também McInnerney e Roberts (2004) referem que em situações de sala de aula existem quatro aspetos característicos do ensino colaborativo: (1) conhecimento compartilhado entre professor e aluno, que passa pelo aluno partilhar experiências e conhecimentos com o professor, sendo que estas partilhas contribuem para a construção de novos conhecimentos; (2) partilha entre professor e aluno dos objetivos a atingir, num dado conteúdo programático, facilitando a que os alunos as atinjam; como referem McInnerney e Roberts parafraseando Dillenbourg e Schneider (2004), “quando duas

peças colaboram, muitas vezes têm que justificar as suas ações uma para a outra, e isso muitas vezes leva a um grande entendimento da informação que está sendo compartilhada” (p. 206); (3) “o papel do professor como mediador, incentivando os alunos a aprender a aprender, sendo este para os autores um aspeto fulcral na aprendizagem colaborativa; (4) a formação de grupos heterogéneos para que aprendam a ouvir e respeitar a colaboração dos colegas de grupo” (McInnerney & Roberts, 2004, p. 207).

Ao ser utilizada uma aprendizagem colaborativa desencadeiam-se aspetos essenciais para uma boa prática, entre eles o papel do professor como mediador, “porque o objetivo não é fornecer a resposta certa ou dizer quais membros do grupo estão certos, mas realizar uma intervenção pedagógica mínima (por exemplo, fornecer alguma dica) a fim de redirecionar o grupo numa direção produtiva ou para monitorizar quais os elementos que ficam de fora da interação” (Dillenbourg, 1999, p.6); e o papel das interações sociais e dialógicas, porque trabalhar em conjunto instiga a reflexão, o desacordo, a explicação, desencadeando mecanismos de aprendizagem colaborativa. Como referem McInnerney e Roberts (1999), citando Panitz (2004) a “colaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal onde os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, incluindo aprender e respeitar as habilidades e contribuições de seus pares” (p.206).

Para além disso, Roldão (2007) refere que com base na psicologia considera-se que o trabalho colaborativo é mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, são fulcrais para a dinamização de processos cognitivos e para a sua progressão. Por outro lado, o facto de os alunos realizarem esta dinâmica e interagirem uns com os outros faz com que exponham as suas ideias, opinem e entrem em confrontos à procura de consenso de forma a superarem conflitos, o que conduz o a uma maior motivação para a resolução da tarefa, motivando os alunos para a apropriação de novos conhecimentos. Para além disso, incita a outras competências como o saber gerir o tempo, saber liderar o grupo, assumir diversos papéis, saber gerir conflitos e ainda estar disposto a intervir no grupo.

É de salientar que apesar de trabalhar colaborativamente ser uma mais valia, esta forma de trabalho também contempla momentos de trabalho individual. Como refere Roldão (2007), o trabalho colaborativo

implica que o aluno trabalhe também individualmente para que mais tarde consiga contribuir de forma colaborativa para um novo saber. Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no colectivo no momento seguinte. Trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento. (p. 28).

Desta forma, distingue-se aprendizagem colaborativa da aprendizagem cooperativa na medida em que a aprendizagem colaborativa envolve todos os intervenientes, realizam o trabalho todos juntos num esforço coordenado para atingir o objetivo. Na aprendizagem cooperativa existe uma divisão do trabalho pelos vários elementos do grupo, no qual cada um fica responsável pela sua parte e no final juntam-se todas as informações para resolver o problema.

Através de um ensino colaborativo os alunos vão estar expostos a diversas técnicas de aprendizagem o que vai levar a que aprendam mais rápido, a que sejam mais autónomos e a que consigam resolver um problema sem a ajuda de um adulto, uma vez aprendidas estas técnicas vão ser utilizadas posteriormente tanto na vida profissional como pessoal dos alunos.

Concluindo, assumimos nesta investigação que o ensino colaborativo é indissociável da aprendizagem, e, como tal, intimamente relacionado com o modelo MEM.

1.3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E *FEEDBACK*

Para que a aprendizagem seja significativa é necessário que os alunos reflitam sobre as atividades desenvolvidas. Assim, é importante que os professores reflitam em conjunto com os alunos e abordem a avaliação formativa a fim de conduzir à aprendizagem.

Conforme se encontra no Decreto-Lei 17/2016 (AR, 2016), a avaliação consiste num processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e se certifica das aprendizagens desenvolvidas. Para além disto, deve recolher informação detalhada sobre todas as áreas curriculares, sendo o seu objetivo primordial a melhoria das aprendizagens.

A avaliação formativa, de carácter contínuo e sistemático, adapta-se às características dos alunos e às aprendizagens que estão a ser desenvolvidas (AR, 2016). Tem o intuito de informar os alunos sobre as aprendizagens que têm realizado e sobre o seu processo de aprendizagem (Ferreira, 2006). Segundo Santos (2017), a avaliação formativa contribui para ganhos significativos da aprendizagem e o resultado final será a obtenção de informação que permita o ajustamento de processos e estratégias de ensino (AR, 2016).

Conforme postulam Pereira, Cardoso e Rocha (2017), a auto e heteroavaliação são ferramentas essenciais no processo da avaliação formativa dos alunos e no desenvolvimento da sua formação pessoal.

No que respeita à autoavaliação, Soares (2013) argumenta que a mesma se constitui como um processo regulador da aprendizagem do aluno e das práticas pedagógicas do professor. Compreende-se, desta forma, que a autoavaliação não se apoia apenas no aluno, mas também no professor. O papel do aluno e o papel do professor perante o processo de avaliação é, no entanto, distinto: o aluno toma consciência das dificuldades que tem e cria um plano com vista a ultrapassá-las; o professor orienta a sua ação no sentido de ir ao encontro daquilo que é um obstáculo para o seu aluno, compreendendo as dificuldades deste e ajudando-o a ultrapassá-las (Soares, 2013).

Para Fernández (citado por Soares, 2013), a autoavaliação é uma estratégia que responsabiliza o aluno pela aprendizagem e que lhe possibilita tomar decisões relativas a esse processo. A autoavaliação, para o mesmo autor, está integrada no processo de ensino-aprendizagem, mas com a função de o melhorar, permitindo o aperfeiçoamento e a reformulação de estratégias, criadas pelo aluno, com vista ao seu sucesso.

Perante estas várias argumentações pode, então, entender-se a função reguladora da autoavaliação: regula a aprendizagem no sentido em que promove a responsabilidade e o desenvolvimento da autonomia (Soares, 2013). Existem diversas estratégias que podem desenvolver a auto-avaliação regulada dos alunos, entre elas, a abordagem positiva do erro, o questionamento, a explicitação/negociação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação (Santos, 2002).

No tocante à heteroavaliação, salientamos a opinião de Black e William (citados por Monteiro e Fragoso, 2005), que afirmam serem diversos e fundamentais os benefícios associados à implementação de momentos de heteroavaliação. Para os autores, a realização da modalidade de heteroavaliação permite que os alunos aprendam a avaliar o trabalho dos outros e, como tal, desenvolvam critérios de avaliação; desenvolvam hábitos

e capacidade de colaboração nas aprendizagens; e, por último, torna os alunos participantes ativos no processo de avaliação em detrimento de uma postura de vítima, relativamente a esse mesmo processo.

A coavaliação entre pares, por sua vez, é um processo de regulação da aprendizagem interno e externo ao indivíduo. De acordo com Santos (2003), citado por Almeida (2017) é através de momentos de entreajuda e de apoio mútuo entre si que os alunos colocados “em situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p. 99), conseguem desenvolver algumas competências, como a responsabilidade, a autonomia e a partilha, bem como desenvolverem a sua capacidade de reorganização das próprias aprendizagens e de autocorreção.

Cabe ao professor criar contextos favoráveis para que tal aconteça, tal como Perrenoud (1999) refere, “Toda a acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (Perrenoud, 1999, p. 96).

Alguns estudos demonstram que o *feedback* é uma estratégia eficiente de motivação e regulação de aprendizagem, traduzindo-se numa crescente autonomia e no desenvolvimento de competências por parte do aluno (Santos & Dias, 2006, 2009; Santos & Kroeff, 2018). Contudo, este é um trabalho considerado exaustivo para o professor, uma vez que tem de analisar constantemente as produções dos alunos, assim como a sua, a fim de reformular a sua prática de forma a promover a aprendizagem. O professor fica ainda responsável de questionar e incitar a discussão sobre os conteúdos para que assim os alunos façam parte do processo de aprendizagem.

O *feedback* é uma estratégia que pode levar a que o aluno melhore a sua aprendizagem, se torne mais consciente das suas dificuldades, se torne mais autónomo e mais ágil na utilização das suas competências (Santos & Kroeff, 2018). O *feedback* permite que o professor monitorize os progressos dos alunos, estando assim mais consciente do ritmo e das necessidades individuais de aprendizagem de cada um (Santos & Kroeff, 2018). Deste modo, o *feedback* que o professor dá ao trabalho dos alunos é crucial, uma vez que permite aos alunos identificarem as suas dificuldades, corrigirem os seus erros e melhorar a sua aprendizagem; por outro lado, também é benéfico para o

professor, pois permite ficar a conhecer as dificuldades dos alunos, o que permite que melhore e adapte as suas práticas (Dias & Santos, 2009).

Entende-se por *feedback* um processo de comunicação, seja através de um diálogo, por escrito, ou por anotações. É importante que a comunicação entre o aluno e o professor seja eficaz, daí a relevância do *feedback* na regulação das aprendizagens.

Assim, distinguem-se dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo (Santos & Dias, 2006). O *feedback* avaliativo caracteriza-se por estar centrado num juízo de valor. O *feedback* descritivo, incide na tarefa proposta e na realização do aluno. Este tipo de *feedback* pode ser transmitido de diversas formas, ou é da responsabilidade do professor o qual deve referir o progresso do aluno, identificando os conhecimentos e os progressos utilizado por parte do aluno; ou em colaboração com o aluno, no qual existe uma discussão e reflexão sobre as formas de progressão e de desenvolvimento da tarefa.

Segundo Santos e Dias (2006) parafraseando Jorro (2000), existem dois tipos de *feedbacks* avaliativos: a *anotação como transmissão de informação* e a *anotação como diálogo*. A *anotação como transmissão de informação* traduz-se em comentários vagos e juízos de valor, os quais o contributo para a aprendizagem é reduzido, “se o dizer avaliativo for telegráfico, profético em relação à desgraça, ou culpabilizante, certamente que não terá grandes efeitos no seu destinatário” (Santos & Dias, 2006, p. 2). A *anotação como diálogo* é aquela que questiona, dá pistas e incentiva a reflexão por parte do aluno (Santos & Dias, 2006), “se for incentivador e mobilizador de um diálogo pode ser de grande utilidade enquanto instrumento de ajuda ao aluno” (Santos & Dias, 2006, p. 2).

Para Santos (2003), uma escrita avaliativa que tenha como intuito a regulação da aprendizagem por parte do aluno da sua aprendizagem, deve:

- (1) ser simples e concisa, para que o aluno compreenda a escrita do professor autonomamente;
- (2) indicar pistas para que o aluno futuramente saiba como prosseguir;
- (3) incentivar o aluno a rever a sua resposta;
- (4) não corrigir o erro, para que o aluno possa identificá-lo autonomamente e alterá-lo de modo a permitir que surja uma aprendizagem mais significativa e prolongada ao longo do tempo;
- (5) identificar o que está feito corretamente, com o intuito de não só dar autoconfiança ao aluno como também para que saiba seja conscientemente reconhecido (p. 2).

Assim, o *feedback* dado aos trabalhos dos alunos deve ser: constante, diversificado e individualizado a cada aluno, descritivo e incidir na tarefa em análise, referir e reconhecer o esforço dos alunos, dialogante, informativo, apontar pistas de ação futura e incentivar o aluno a reanalisar a resposta dada (Santos, 2003). Por outro lado, não deve

incluir a classificação da tarefa, a correção do erro, simbologia e ser culpabilizante, uma vez que tende a repercutir efeitos negativos, o que pode afetar a sua autoestima (Santos, 2003).

Corroborando Santos, Wiliam (1999) afirma que o *feedback* para além de contribuir para o desempenho dos alunos, contribui também para a consolidação das aprendizagens, quando o *feedback* avaliativo incide sobretudo em pistas específicas o aluno vai aperfeiçoando o seu desempenho.

É de notar que, para além do tipo de *feedback* transmitido ao aluno, é preciso ter em conta a quantidade de informação dada num espaço de tempo. O professor ao dar todos os dias *feedback* ao aluno pode fazer com que este não saiba por onde começar, disponibilizar muito informação ao mesmo tempo pode levar a que um aluno se sinta bloqueado, levando assim a uma desmotivação para a aprendizagem. Santos e Dias (2006), referem que “dever-se-á dosear a informação a dar, tanta quanto a necessária para o aluno conseguir avançar, mas não aquela que dá a resposta, inviabilizando uma situação potenciadora de aprendizagem” (p. 3). Por isso, há que ter em consideração em que momento se torna mais adequado apresentar *feedback*, uma vez que esta é uma tarefa muito exaustiva e que consome muito tempo ao professor. Assim, o professor deve escolher cuidadosamente as tarefas a comentar. Santos e Dias (2006), referem para os alunos o *feedback* para ser considerado útil não deve estar sujeito a uma classificação, pois “dará ao aluno uma perspectiva já acabada e, como tal, onde não há sentido para toda e qualquer reformulação” (p. 3.). Neste sentido, William (1998) (citado por Santos (2006) realizou um estudo no qual conclui que as tarefas que foram apenas classificadas ou classificadas e receberam *feedback* não obtiveram uma melhoria de desempenho na aula seguinte. Por outro lado, os alunos que apenas receberam *feedback* mostraram-se motivados para a aprendizagem, aumentando o seu desempenho. O que leva o autor a concluir que realizar um *feedback* e simultaneamente classificar um trabalho de um aluno é desnecessário. Como argumentam Dias e Santos (2009),

Se o feedback focar mais no processo do que no resultado final e for complementado com informações sobre o progresso dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem, não apenas o desempenho dos alunos, mas também suas crenças sobre suas competências irão melhorar. (p. 2.)

Concluiu-se, que o *feedback* apresentado aos alunos deve ser dado no desenvolvimento da aprendizagem e em aspetos específicos da tarefa, sendo por isso um *feedback* de natureza descritiva e aberta ao diálogo. Contudo, nem todo *feedback* com essas características tem os mesmos efeitos positivos em relação à aprendizagem. A extensão e a forma dos comentários, o tipo de aluno e as suas perceções são fatores que podem influenciar a eficácia desta prática de avaliação (Santos, 2002).

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

Neste capítulo pretende-se apresentar os princípios metodológicos utilizados. Primeiramente, definem-se a problemática, as questões da investigação, tal como os objetivos da investigação. Posteriormente, é apresentada a abordagem de investigação utilizada. Ainda neste capítulo realiza-se a caracterização dos participantes, apresentam-se os instrumentos de recolha dos dados e o procedimento de recolha e de análise de dados, com o intuito de responder às questões da investigação.

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino tem sofrido inúmeras alterações. Segundo Favinha e Moreira (2019), ao longo dos tempos a escola tornou-se inclusiva, direcionada para as necessidades, expectativas e interesses de todos os alunos. Ao colocar os alunos no centro do processo de ensino e de aprendizagem os professores sentiram a necessidade de refletir e pensar em novas práticas, procurando “através da diferenciação curricular e pedagógica aumentar as capacidades de aprendizagem de todos os alunos e, por consequência, fazer com que todos desenvolvam ao máximo as suas competências, necessárias para um efetivo sucesso educativo” (Favinha & Moreira, 2019, p.157).

A instituição na qual decorreu esta investigação desenvolve o modelo do MEM, que tem em vista as necessidades da turma, desenvolvendo mutuamente a dimensão pessoal, social e cognitiva do aluno, sendo, por isso, uma prática que privilegia a colaboração, os circuitos de comunicação e a participação democrática (MEM, s.d). Esta é uma pedagogia que incentiva e valoriza a aprendizagem das regras da vida democrática, a capacidade de iniciativa e a corresponsabilização dos alunos na sua aprendizagem (MEM, s.d).

Nesse sentido, existe um momento, o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), que promove a participação dos alunos de forma a serem atores do seu próprio conhecimento.

No TEA, cada aluno está envolvido nas suas respetivas tarefas, “previamente planeadas num menu com múltiplas escolhas” (Niza, 2009, p. 3). Esse menu denomina-se por Plano Individual de Trabalho (PIT). É através deste documento que os alunos se tornam responsáveis por planificar o seu trabalho individual de acordo com as suas dificuldades e necessidades.

Assim, surgiu o problema desta investigação, uma vez que existem poucas instituições a adotar o TEA como estratégia de ensino, surgiu o interesse em compreender o papel do *feedback* no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. A partir deste problema, surgiram as seguintes questões de estudo:

1. Quais os tipos de tarefas que os alunos selecionam no Plano Individual de Trabalho?
2. Que tipo de *feedback* é dado aos alunos no Plano Individual de Trabalho?
3. De que forma esse *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo dos alunos?

Desta forma, considerou-se relevante perceber qual o papel do *feedback* no TEA, uma vez que esta estratégia cria condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar novas estratégias para ultrapassar as dificuldades, permitindo a consciencialização de próprio processo de aprendizagem de cada aluno.

2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Considerando que em investigação são inúmeras as opções metodológicas a serem utilizadas, é de notar que a escolha da metodologia deve ser escolhida em função do problema a estudar. Assim, considerou-se pertinente enquadrar esta investigação num paradigma interpretativo, pois entendeu-se que seria o mais adequado para compreender os fenómenos inerentes à problemática desta investigação – o *feedback* no Tempo de Estudo Autónomo – a partir das representações e das conceções dos alunos, Encarregados de Educação e professores. Como refere Lefévre (citado por Pacheco, 1995) pretende-se realizar uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de toda a indagação” (1995, p.16), sendo por isso,

esta, uma investigação que privilegia a compreensão do problema e das perspectivas dos participantes do estudo.

2.3. ESTUDO DE CASO

A investigação apresentada tem como *design* de estudo o estudo de caso (Stake, 2007). Segundo Ponte (2006), o estudo de caso é utilizado para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo.

Segundo Yin (citado em Amado, 2014) o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p.125) e acrescenta que este é considerado de natureza empírica e baseia-se essencialmente no trabalho de campo e análise documental, no qual se analisam fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações diretas participantes, documentos, que se enquadram no paradigma interpretativo (Yin citado por Amado, 2014). Amado (2014) parafraseando Gall e colaboradores refere que um estudo de caso é um ‘estudo em profundidade de um ou mais exemplos de fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos’ (Amado, 2014, p. 124).

Uma das características de um estudo de caso está relacionada com o estudar um dado grupo no seu contexto real. Assim, segundo referem Coutinho e Chaves (2002), é necessário conhecer um grupo de indivíduos, abordando particularmente sobre as suas ações, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Pelas considerações acima mencionadas, esta investigação é um estudo de caso porque visa investigar, perceber como ocorre a evolução das aprendizagens dos alunos tendo em conta o *feedback* dado pela professora nos PIT.

Concetualizando-se como um estudo caso, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.90), o estudo centra-se num número concreto de participantes (os alunos, os Encarregados de Educação e os professores) de uma instituição (neste caso privada), no qual se investiga um momento de atividade letiva (neste caso, o TEA).

2.4. PARTICIPANTES

A recolha de dados desta investigação foi realizada no ano letivo 2019/2020, numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, e atendendo que se desenvolveu um estudo de caso, participaram 6 alunos, optou-se por formar pares de acordo com as dificuldades e autonomia de cada aluno:

- 1.º grupo (2 alunos) – alunos nos quais não foram identificadas fragilidades, sendo por isso considerados os mais autónomos no TEA;
- 2.º grupo (2 alunos) – alunos nos quais foi detetado um baixo número de dificuldades, sendo por isso alunos medianos relativamente à autonomia em TEA;
- 3.º grupo (2 alunos) – alunos que apresentavam algumas dificuldades, tinham pouca autonomia em TEA.

Participaram ainda neste estudo de caso, os 6 Encarregados de Educação dos respetivos alunos em estudo, a professora titular da turma e a diretora pedagógica da instituição. Para garantir o anonimato dos participantes optou-se por utilizar as iniciais do nome dos participantes.

2.4.1. Caracterização da instituição de ensino

A instituição dispõe de três edifícios, todos situados na área metropolitana de Lisboa. Estes três edifícios dividem-se de acordo com as valências, sendo que a instituição apresenta uma oferta educativa desde a creche ao 2.º ciclo do ensino básico (CEB). Num dos edifícios existem um laboratório, uma biblioteca e duas salas polivalentes. Na área exterior, existe um campo de jogos e um espaço para brincadeiras livres, como o laboratório e a biblioteca.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa educativa é composta por nove educadoras, cinco professoras de 1.º ciclo do ensino básico, duas professoras de 2.º ciclo do ensino básico, encontram-se ambas na sala de aula mas uma leciona matemática e ciências naturais e a outra leciona história e geografia de Portugal e português, uma professora de inglês, dois professores de expressão motora, dezoito técnicas de apoio à

infância, uma técnica dos serviços educativos e um porteiro. Para além destes, existem alunos a serem acompanhados por terapeutas e psicólogos externos à instituição.

A equipa educativa revela uma forte componente de trabalho em cooperação e colaboração na partilha de ideias, conforme as diretrizes do Ministério de Educação e as metas em vigor, reúnem-se, partilham e planeiam conteúdos a trabalhar. Contudo, os conteúdos surgem, maioritariamente, consoante o desenvolvimento e interesse de cada grupo/turma, pelo que nem sempre são iguais.

Através de conversas informais com a professora titular da turma, também se confirmou que toda a equipa educativa se reúne uma vez por semana, de modo a partilharem ideias, sugestões, tratarem de burocracia e abordarem assuntos relativos aos alunos. Além destas, todas as semanas as professoras têm uma formação, onde se reúnem, adquirem e partilham alguns conhecimentos.

2.4.2. Caracterização da turma

A turma na qual se realizou a intervenção apresenta, naturalmente, características específicas que importam conhecer. É composta por 22 alunos, 13 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos.

Relativamente a alunos com necessidades educativas especiais, na turma existe um aluno com perturbações do espectro do autismo. No entanto, esse aluno tem um Programa Educativo Individual (PEI), segundo o decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Plano de turma, 2019). Este aluno tem o apoio de todos os alunos da turma e da professora titular da turma para aprender e superar as suas dificuldades, tendo apenas apoio de uma terapeuta no TEA e uma terapeuta no momento de projetos.

No geral, como foi possível constatar através da observação, a turma é bastante unida, trabalhadora, motivada, curiosa, conversadora, participativa e empenhada.

Relativamente às áreas de conteúdo, em português é uma turma com um bom desenvolvimento da linguagem escrita e oral, no entanto através da observação dos cadernos de escrita e dos textos dos alunos, foi possível constatar que ainda apresentam dificuldades na variedade dos tipos de texto. Para além disto, a turma pode melhorar a leitura e alguns conteúdos gramaticais.

Na área da matemática, a turma apresenta um bom raciocínio matemático, apresentando apenas algumas dificuldades na memorização da tabuada, assim como dificuldades na resolução de problemas quando o enunciado é mais complexo.

Na área do estudo do meio, a turma apresenta um excelente desempenho, os conteúdos são abordados maioritariamente através de projetos, os quais são apresentados pelos alunos e mais tarde sistematizados e resumidos pelos alunos e pela professora de forma a ficarem consolidados.

Na área de artes plásticas constatei ser uma turma com inúmeras capacidades, apresentando uma ótima relação com o material e com o seu manuseamento. Em expressão plástica os alunos podem desenhar, pintar, esculpir, etc, na maioria para os projetos que estão a realizar no momento.

Relativamente às aulas de música e educação física, estas são dadas por professores da área a horas estipuladas na agenda semanal.

No que respeita às competências sociais, constatou-se que a relação aluno-aluno, a relação professora-aluno, a relação professoras-auxiliares e a relação entre a turma e as famílias é bastante positiva e desenvolvida diariamente, através das tarefas e atividades propostas pela professora titular da turma e/ou por outro elemento da comunidade educativa. A relação entre alunos é bastante boa, visto ser uma turma que se conhece desde o 1.º ano de escolaridade, existindo bastante entreajuda e colaboração. A relação dos alunos com a professora também se destaca, uma vez que os alunos têm presentes diversos valores como o respeito, a tolerância e a cooperação.

Segundo conversas informais com a professora titular da turma, a instituição valoriza bastante a relação entre a escola e a família, incentivando os pais a participarem no dia-a-dia dos alunos. As interações escola-família ocorrem através de reuniões, pedidos de colaboração em atividades, conversas com a professora, pesquisas em casa com os alunos, visitas dos familiares no dia de aniversário do aluno e visitas diárias dos familiares ao colégio.

Todas estas relações se devem a um percurso construído com bases muito sólidas e aprendizagens contínuas do dia-a-dia no colégio.

2.4.3. Caracterização dos alunos

Os seis alunos escolhidos por mim foram essenciais para neste estudo, pois assim conseguimos perceber as suas conceções sobre o TEA. Na Tabela 1, apresenta-se a caracterização dos alunos, segundo os dados sociodemográficos recolhidos através do diário de bordo e corroborados pelos questionários aplicados.

Tabela 1– Género e idade dos alunos participantes

Nome	Género	Idade
A	F	9
B	F	9
C	F	9
D	M	10
E	M	10
F	M	10

Pela análise da Tabela 1, conclui-se que três alunos são do género masculino e que três são do género feminino, sendo que três dos alunos têm 9 anos e os outros três alunos têm 10 anos.

2.4.4. Caracterização dos Encarregados de Educação

Os Encarregados de educação dos seis alunos selecionados foram essenciais neste estudo, pois assim conseguimos perceber as suas conceções sobre o TEA. Apresenta-se de seguida a caracterização dos Encarregados de Educação, segundo os dados sociodemográficos aplicados no questionário. É importante salientar que os questionários foram aplicados via formulário *online* e que a sua partilha se realizou nos meses de pandemia, o que comprometeu o número de respostas por parte da amostra, tendo um total apenas de 6 respostas, o que representa 25% da amostra.

Relativamente ao género dos Encarregados de Educação, é possível observar através da Figura 3 que 83,3% são do género feminino e 16,7% do género masculino.

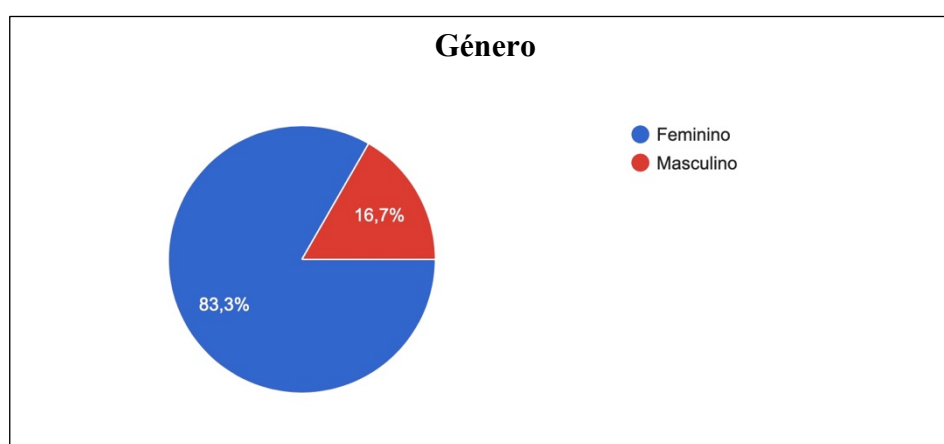


Figura 3– Género dos E.E. da turma

Quanto à idade dos Encarregados de Educação, percebeu-se que a maioria dos Encarregados de Educação, 66,7%, apresenta uma idade entre os 42 e 49 anos. Os restantes 33,3% têm entre 34 a 41 anos.

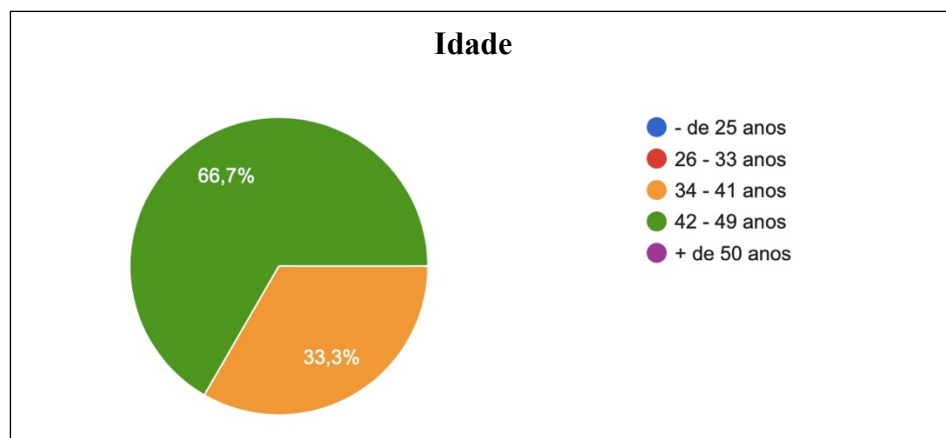


Figura 4– Idade dos E.E. da turma

Por último, quanto às habilitações literárias, concluiu-se que todos possuem grau de licenciado.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A investigação insere-se no paradigma interpretativo, no qual é necessário “o investigador selecionar aquele ou aqueles sobre os quais se concentrará na recolha e análise de dados, de modo a compreender as interações entre o fenómeno em estudo e os seus contextos” (Stake, 2007).

Assim, tendo em conta que este estudo tem um design de estudo de caso utiliza vários instrumentos de recolha de dados, como refere Amado parafraseando Yin (2014) são necessárias “várias fontes de evidências”, como tal utilizou-se a observação, o diário de bordo, as entrevistas semi-estruturadas, as conversas informais e recolha documental.

Utilizou-se diversos instrumentos de recolha de dados, uma vez que ao se utilizarem várias técnicas de pesquisa e diferentes fontes de evidência dos

acontecimentos, “a triangulação de toda a informação confere a esta estratégia uma grande validade científica” (Amado, 2014, p. 138).

2.5.1. Observação

Um dos métodos de recolha de dados utilizados foi a observação que, de acordo com Afonso (2005), é uma “recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91).

Neste caso, privilegiou-se uma observação participante que, segundo Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017), possibilita obter uma perspetiva holística e natural do fenómeno a ser estudado. A observação participante permite a recolha de informação em situações reais em que ocorrem (Bodgan & Biklen, 1994), uma vez que esta ocorre no contexto de sala de aula, sem que haja alteração da rotina da turma. Assim, a observação participante foi utilizada com o intuito de perceber as relações dos alunos no TEA e a sua forma de trabalhar autonomamente.

As observações realizadas foram registadas em formato de nota de campo no diário de bordo (DB) da investigadora, no final de cada aula, ao longo deste estudo.

2.5.2. Diário de Bordo

Aliado à observação participante, o diário de bordo (DB) é um instrumento essencial na recolha de dados, uma vez que é nele que se escrevem as notas de campo recolhidas. De acordo com o supramencionado, Lima e 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).

Assim, segundo Alves (2004), o diário de bordo é “um registo de experiências pessoais e observações passadas, (...) em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita” (p. 225).

Nesta investigação utilizou-se o DB para registar observações, conversas informais e relatos diários. Posteriormente, essas informações foram analisadas e refletidas tendo em conta o problema em estudo.

2.5.3. Entrevistas

Segundo Araújo (2004), a entrevista possibilita a obtenção de dados complementares, favorece a descrição dos fenômenos sociais e a compreensão da realidade, tendo como vantagem permitir a captação imediata da informação desejada sobre os mais variados aspectos.

Nesta investigação optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas, uma vez que estas apresentam uma maior flexibilidade, as perguntas são relativamente abertas podendo ser modificadas consoante as informações que vão sendo obtidas, no decorrer da conversa (Araújo, 2004).

Para a concretização das entrevistas, primeiramente estabeleceu-se os objetivos a atingir, contruiu-se o guião e selecionaram-se os entrevistados (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste caso, foram realizadas entrevistas à professora titular (cf. Anexo 2) e à diretora pedagógica (cf. Anexo 3). Quanto à professora titular, a entrevista foi realizada a fim de conhecer as perspetivas e as suas práticas em relação ao TEA. Por último, a entrevista à diretora pedagógica da instituição foi realizada com a finalidade de conhecer a sua perspetiva sobre o TEA e sobre o funcionamento do mesmo nos diferentes anos de escolaridade.

As entrevistas tiveram um guião orientador, este era composto por quatro partes: i) legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; ii) perspetivas do entrevistado sobre o TEA; iii) comentários ou sugestões; iv) agradecimento pela colaboração.

2.5.4. Conversas Informais

No decorrer da investigação surgiram algumas conversas informais, segundo Patton (1990), “as conversas informais podem ser consideradas como uma entrevista não estruturada, em que facilitam o acesso aos relatos dos participantes, mas de uma forma informal, sem constrangimentos ou pressões” (1990, p. 34). Assim, os dados recolhidos nestas conversas permitiram que houvesse uma complementariedade e enriquecimento dos dados recolhidos.

As conversas informais ocorreram naturalmente com os professores da instituição e com os alunos, tal como refere Patton “Baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados,

durante a observação participante” (Patton, 2002, citado por Mendes, 2012, p.168). Deste modo, todas as estas conversas encontram-se registadas no diário de bordo.

2.5.5. Questionários

O questionário é um método de recolha de dados que tem como objetivo a recolha de informação, obtida a partir das respostas dos inquiridos a um conjunto de questões (Thayer-Hart, Dykema, Elver, Schaeffer & Stevenson, 2010).

Neste estudo, o questionário foi realizado através de formulários web preenchidos online, com respostas por escrito, sem existir interação direta entre o investigador e os inquiridos (Carmo & Ferreira, 1998).

Para a implementação dos questionários foi necessário “definir o objetivo do questionário, formular as questões orientadores, identificar as variáveis relevantes, seleccionar as amostras de inquiridos, elaborar o questionário, testá-lo, administra-lo e por fim analisar os resultados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

Neste caso, realizou-se um questionário destinado aos Encarregados de Educação (cf. Anexo 4). com o objetivo de perceber as suas concepções sobre o Tempo de Estudo Autónomo. Realizou-se também um questionário para os alunos (cf. Anexo 5). com o objetivo de perceber as suas concepções acerca do TEA, a importância do PIT e as suas atividades de preferência e dificuldades no TEA.

Os questionários dos Encarregados de Educação e dos alunos encontram-se organizados da mesma forma, em quatro blocos: dados sociodemográficos; concepções sobre o tempo de estudo autónomo (TEA); perspectivas sobre o papel do plano individual de trabalho (PIT) no tempo de estudo autónomo (TEA); perspectivas sobre como o *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo. O tipo de questões, em relação à forma é, na sua maioria, de resposta fechada, sendo onze as questões desse tipo e nove de resposta aberta. Relativamente ao conteúdo existem questões sobre opinião e factos (Ghiglione & Matalon, 1993).

2.5.6. Recolha documental

A recolha documental é um instrumento utilizado para enriquecer e complementar a informação recolhida através dos restantes instrumentos de recolha de dados. Segundo

Oliveira (2006, citado em Machado, 2014), “Os documentos proporcionam um leque de informações relevantes para as questões de investigação e, como tal, para a compreensão do caso” (p.151).

Assim, consideraram-se pertinentes alguns documentos produzidos pela instituição, nomeadamente, o Plano de turma e os PIT’s. O Plano da Turma foi utilizado para obter mais informações acerca da caracterização da turma, do desenvolvimento da ação educativa, da relação entre a escola e a família e da avaliação. A recolha dos PIT dos alunos foi utilizada para obter informações sobre a auto e heteroavaliação e ainda, sobre as atividades escolhidas pelos alunos a realizar no TEA.

2.6. PROCEDIMENTOS

Para a concretização da investigação os procedimentos constituíram uma ferramenta importante, pois são essenciais para orientar a mesma, de forma a atingir o objetivo. Tal como referem Quivy e Campenhout (1998), ao descreverem-se os princípios da prática está-se a expor o procedimento – um procedimento é o meio para chegar ao objetivo.

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de novembro de 2019 e setembro de 2020. Os instrumentos de dados foram utilizados num momento específico da investigação (ver Tabela 2).

Tabela 2- *Momentos da recolha de dados*

Tópico	Meses										
	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Ma.	Jun.	Julh.	Agos.	Setem.
Diário de bordo											
Conversas informais											
Observação											
Questionários											
Recolha documental											
Realização das entrevistas											

A observação e o diário de bordo estiveram presentes desde o início e até ao final da intervenção na instituição, ou seja, foram recolhidos durante cinco meses. As conversas informais com a professora cooperante estiveram presentes desde o início até ao final da investigação. Relativamente aos questionários estes foram aplicados a todos os alunos e Encarregados de Educação da turma. Este foi implementado entre os meses de julho e setembro através de um formulário online. É importante salientar que os questionários foram implementados durante a pandemia devido à Covid-19 o que acabou por comprometer o contacto com os inquiridos e, conseqüentemente, o número tão baixo de resposta.

Relativamente à recolha documental, esta foi realizada nos meses de março a julho, esta análise teve como intuito enriquecer o estudo de caso. A recolha do PIT foi dos últimos dados a ser recolhido devido ao facto da instituição ter encerrado devido à pandemia do Covi-19, o que acabou por atrasar a recolha destes dados. O objetivo da recolha do PIT dos alunos é analisar as atividades planificadas e os comentários de auto e heteroavaliação. Para além disso, esta análise também complementou as notas de campo retiradas ao longo do estudo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre junho e julho, uma vez que 3.º período foi atípico (situação pandémica), pelo que a investigadora considerou pertinente realizar as entrevistas após o término do mesmo. Contudo, tendo em conta o panorama que se fazia sentir devido ao Covid-19, as entrevistas decorreram via Zoom para proteger todos os entrevistados e seguir as regras implementadas pela DGS. Depois das entrevistas, todas as gravações foram transcritas, garantindo a confidencialidade.

2.6.2. Procedimentos de análise de dados

Para Stemler citado por Esteves (2006), a análise de conteúdo é “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p.107).

Esteves (2016) refere que “toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca bem como da natureza dos dados que ele lida (invocados ou suscitados)” (p.108). Salienta-se que dados invocados significa que são dados que existem naturalmente, independentemente da ação do investigador. Os outros são dados suscitados pelo investigador, ou seja, são obtidos pelo mesmo como é o caso de guiões de entrevista semi-estruturadas através das perguntas realizadas (Esteves,

2006). No presente estudo foram utilizados os dois tipos de dados, os dados invocados foram recolhidos através da observação direta, do diário de bordo e da recolha documental (PIT), os dados suscitados foram obtidos através das entrevistas.

A fim de realizar a análise dos conteúdos os dados foram tratados - codificados. De acordo com Bardin (2019), a codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto. Assim recorreu-se a quatro fases para analisar os dados: i) o recorte; ii) a classificação e agregação; iii) a enumeração iii) interpretação dos resultados.

Esteves (2016) indica-nos que o recorte das unidades de registo implica decidir quais os segmentos pertinentes para o estudo. Assim, o recorte consistiu em analisar as respostas dos alunos, dos Encarregados de Educação, da professora titular e da diretora pedagógica e perceber quais as respostas a selecionar para o estudo.

A classificação e agregação consistem em decidir quais as categorias e, conseqüentemente, as unidades de registo e as unidades de contexto dos dados anteriormente selecionados. Neste caso, os dados foram organizados em gráfico e tabelas, gráficos para respostas fechadas e as tabelas para respostas abertas.

A enumeração consiste na quantificação de ocorrências, ou seja, decidir como contar as unidades de registo, para que assim seja possível calcular a frequência relativa das ocorrências entre categorias e/ou subcategorias de uma mesma categoria.

Por último, realizou-se a interpretação dos resultados e a triangulação dos dados de forma a dar respostas às questões em estudo.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

A presente investigação tem como finalidade compreender o papel do *feedback* no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

Desta forma, neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados. Salienta-se que participaram 6 alunos que foram escolhidos de acordo com dois critérios: a dificuldade e a autonomia. Os 6 alunos foram agrupados por pares, formando assim 3 grupos: o 1.º grupo (2 alunos) – alunos nos quais não foram identificadas fragilidades, sendo por isso considerados os mais autónomos no TEA; 2.º grupo (2 alunos) – alunos nos quais foi detetado um baixo número de dificuldades, sendo por isso alunos medianos relativamente à autonomia em TEA; 3.º grupo (2 alunos) – alunos que apresentavam algumas dificuldades, tinham pouca autonomia em TEA. Participaram ainda neste estudo de caso, os 6 Encarregados de Educação dos respetivos alunos em estudo, a professora titular da turma e a diretora pedagógica da instituição.

O primeiro subcapítulo apresentado é sobre o Plano Individual de Trabalho, nomeadamente, o que é o PIT do ponto de vista institucional e pedagógico, e ainda segundo as perspetivas dos alunos e dos Encarregados de Educação.

O segundo subcapítulo é sobre o Tempo de Estudo Autónomo, segundo o ponto de vista institucional, pedagógico, dos alunos e dos Encarregados de Educação resultante da análise das entrevistas, dos questionários e do diário de bordo.

3.1. O PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

O PIT é um “género de um mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades” (Niza, 2012, p.374).

No PIT a primeira listagem corresponde às áreas de desenvolvimento curricular e às respetivas atividades que os alunos podem realizar durante o TEA (cf. Anexo 6, p.82).

Na coluna seguinte, os alunos marcam as atividades que planeiam realizar naquela semana. Nas colunas seguintes, os alunos vão marcando o que vão realizando e por fim, no final da semana pintam os retângulos caso efetivamente tenham realizado a atividade, o que permite aos alunos que facilmente percebam se realizaram as atividades propostas e assim cumpriram o PIT ou não. Por fim, os alunos devem realizar uma avaliação do seu trabalho e refletir e referir o que devem melhorar na semana seguinte. No final de cada semana a professora menciona num registo coletivo os trabalhos planeados e os efetivamente realizados, para que em conselho de turma se discuta e refletia sobre o trabalho desenvolvido durante a semana com o intuito de ajudar e direcionar o trabalho de cada aluno.

No que respeito à finalidade do PIT, é possível observar a partir das seguintes unidades de registo a perspetiva da professora cooperante:

O PIT é muito importante porque aquilo é um plano individual de trabalho, portanto... eles conseguem estudar aquilo que mais precisam.

Para nós próprios (professores) também percebermos se o aluno está com essa consciência das suas capacidades e fragilidades. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Porque aquilo é a base de trabalho da semana do aluno. Portanto, o aluno recebe o seu PIT à segunda feira porque é à segunda que se inicia o tempo de estudo autónomo, portanto à segunda feira ele recebe um novo PIT e deve ler o PIT da semana anterior para perceber, tanto pela sua avaliação como pela avaliação do professor e dos colegas... (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Portanto, o PIT tem as várias atividades que eles podem fazer e depois no final tem: como é que me organizei; consegui cumprir o PIT?, sim ou não e porquê; o aluno também faz logo ali uma reflexão sobre o seu trabalho e depois a minha avaliação ao meu trabalho (do próprio aluno) ; comentários dos colegas, portanto aqui não temos avaliação porque é um comentário que o colega está a fazer; e avaliação do professor. Portanto o aluno quando recebe um novo PIT tem sempre que ler o PIT anterior, isso é fundamental e nós investimos também muito nisso. Ao ler o PIT anterior o aluno vê logo “ ah realmente eu comentei aqui”... ah e o que vou melhorar, o aluno também indica o que acha que pode melhorar na próxima semana. Portanto, eu à segunda feira recebo um novo PIT e vejo logo “ ah realmente a semana passada disse que ia melhorar a organização, a gestão do tempo ou às vezes não conversar tanto, não dispersar com

conversas paralelas”, portanto os alunos vão dizendo o que acham que podem melhorar depois leem também “ ah este colega que trabalhou comigo, ou que estava a trabalhar numa mesa ao lado também se apercebeu que eu posso melhorar a este e aquele aspecto e depois a professora deu-me esta sugestão de fazer isto e aquilo, então pronto vou organizar um novo PIT com estas indicações”. Estas indicações são extremamente personalizadas, o PIT tinha mesmo de existir não é, para fazer sentido para todo este trabalho poder fluir. Portanto é importante não só para o aluno ter consciência do que deve melhorar e da forma como trabalhou, como também para se organizar, é muito organizacional também. E depois no final da semana permite a tal reflexão, é um instrumento fundamental mesmo.] (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Desta forma, do ponto de vista da professora titular de turma, o PIT é um instrumento essencial de aprendizagem, uma vez que auxilia os alunos e o próprio professor a perceber as potencialidades e fragilidades dos alunos. Para além disso, é considerado um instrumento importante na questão da organização, colaboração e reflexão.

De acordo com os Encarregados de Educação, o PIT é um instrumento que tem como finalidade:

Mostrar outras apetências do aluno e coisas que lhe dão prazer fazer. (AA, julho, 2020)

Planeamento de tarefas que o aluno precisa de desenvolver. (BB, julho, 2020)

Autoavaliação e auto-organização, assim como o incentivo e motivação que conferem organização. (CC, julho, 2020)

Extremamente importante na diferenciação positiva dos alunos, apontando para as áreas onde têm mais dificuldades e adequando assim os planos para que as consigam vencer. (DD, julho, 2020)

Do ponto de vista dos Encarregados de Educação, o PIT é um instrumento que salienta capacidades e competências dos alunos, mas também as dificuldades dos mesmos, dando-lhes ferramentas para as ultrapassar.

Salientaram ainda que o PIT apresenta mais valias, como podemos observar nos seguintes excertos:

Organização/responsabilidade/prazer na elaboração dos trabalhos e uma aprendizagem constante. (AA, julho, 2020)

Estabelecer prioridades e identificar dificuldades. (BB, julho, 2020)

O permitir trabalhar as competências, tendo valência de autoavaliação, autoavaliação dos pares e a avaliação da professora. (CC, julho, 2020)

Sem dúvida a individualização, cada criança tem as suas melhores valências e as suas dificuldades pelo que planos genéricos não conseguem responder a essas dificuldades individuais. (DD, julho, 2020)

De acordo com os Encarregados de Educação, as mais valias do PIT são o facto do aluno ser um ser individual e, como tal, cada tem as suas próprias características, potencialidades e fragilidades, que são trabalhadas nesta ferramenta de aprendizagem. Para além disso, consideram a avaliação crucial para que os alunos organizem o seu trabalho e tenham a responsabilidade de fazer a melhor escolha.

Quanto aos alunos, estes consideram o PIT fundamental porque:

É uma maneira de organizar o trabalho. (Aluno Z, julho, 2020)

É uma disciplina onde revemos a matéria dada. (Aluno X, julho, 2020)

Aprendemos mais sobre as matérias que temos mais dificuldades. (Aluno Z, julho, 2020)

Organização de tarefas e gestão de tempo. (Aluno X, julho, 2020)

Os alunos consideram o PIT importante porque os ajudar a organizar o trabalho, a rever os conteúdos lecionados e a colmatar as dificuldades sentidas.

Assim sendo, é possível constatar que as diferentes voz(es) coadunam-se relativamente à finalidade do PIT, valorizando maioritariamente a organização, a revisão dos conteúdos, o trabalhar as dificuldades sentidas, a responsabilidade e a avaliação.

3.1.1. Os tipos de tarefas que os alunos selecionam no PIT

Preferências do Aluno A

A análise dos dados expressa na Figura 5 permite considerar que as tarefas preferidas do Aluno A são fichas de contas e inventar um problema, de seguida escrita livre/pares. O gráfico permite perceber que a área da matemática é a área que o aluno investe mais no tempo de estudo autónomo, por outro lado a área que investe menos é Estudo do Meio.

Maria podes-me ajudar nos cálculos? Não percebi muito bem. (DB, Aluno A, 17 de fevereiro, 2020)

Eu no PIT faço o que não sei bem. Eu percebi que errei nas percentagens e por isso trabalhei essa parte. (DB, Aluno A, 27 de fevereiro, 2020)

As notas de campo retiradas do diário de bordo comprovam que o aluno A faz mais tarefas de matemática porque é a área que tem mais dificuldades. Para além disso, o aluno tem consciência das suas dificuldades, por isso, pede apoio à estagiária no tempo de estudo autónomo.

Foram analisados quinze PIT deste aluno e o gráfico demonstra que o aluno fez ficha de contas pelo menos uma vez por semana, investindo assim nas suas dificuldades.

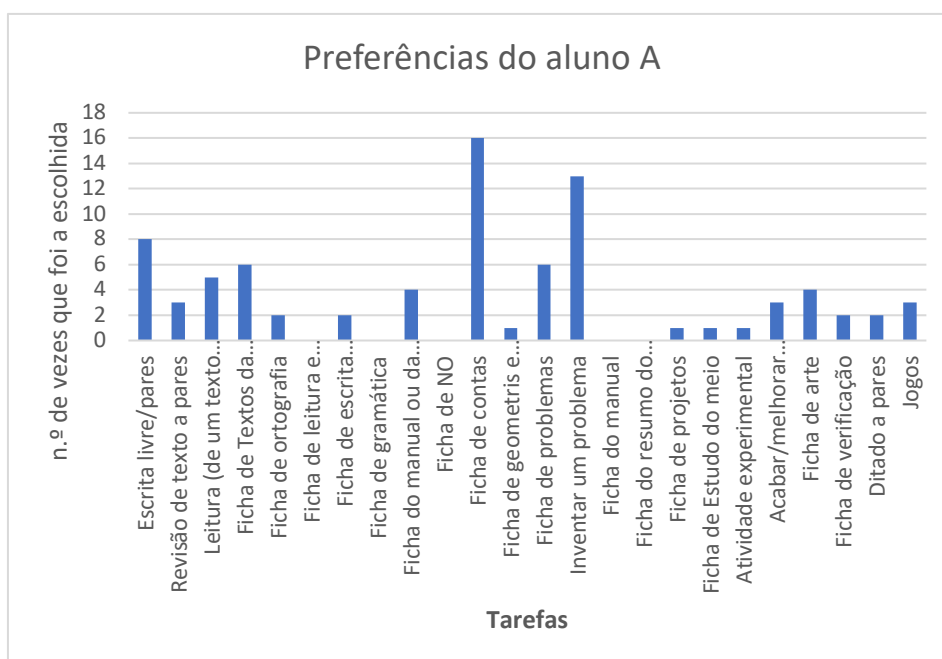


Figura 5 - Tarefas planificadas, pelo aluno A – 1.º grupo.

Preferências do aluno B

A análise dos dados expressa na Figura 6 permite considerar que as tarefas preferidas do aluno B são escrita livre/pares e ficha de números e operações. O gráfico permite perceber que o aluno vai variando nas tarefas, investindo assim em todas as áreas do currículo.

Trabalhei bem, mas desperecei e levantei-me muito. Vou melhorar. (DB, Aluno B, 25 de outubro, 2020)

[comentário da professora?] Deve melhorar os aspetos que referiu e trabalhar cálculos. Bom trabalho. (DB, Professora B, 25 de outubro, 2020)

Trabalhei bem, mas devo melhorar a matemática nos números e operações. (DB, Aluno B, 10 de janeiro, 2020)

É possível constatar através destes registos que o aluno investe mais em matemática porque sabe que tem de melhorar. No entanto, este vai diversificando as

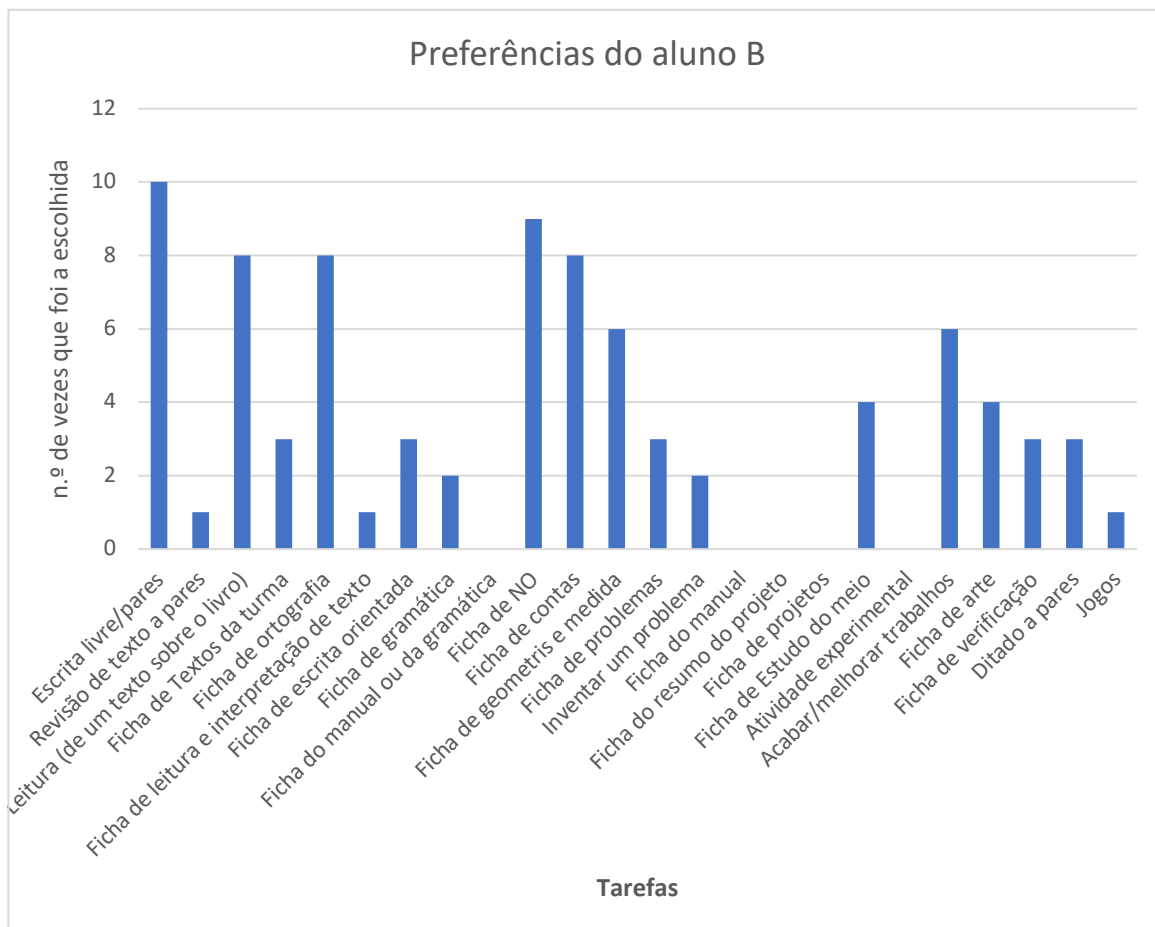


Figura 6 - Tarefas planificadas, pelo aluno B – 1.º grupo.

tarefas de acordo com os conteúdos lecionado, as suas dificuldades e o *feedback* da professora.

Preferências do Aluno C

A análise dos dados expressa na Figura 7 permite considerar que as tarefas preferidas do Aluno C são ficha de ortografia e leitura e texto sobre o livro.



Figura 7- Tarefas planificadas, pelo aluno C – 2.º grupo

O gráfico da Figura 7 permite perceber que o aluno não varia muito as tarefas, sendo que a área de estudo do meio foi a menos trabalhada ao longo de quinze semanas.

Trabalhei bem, mas podia ter sido mais rápido (DB, Aluno C, 4 de outubro, 2020)

[*feedback* da professora] Concordo com a sua avaliação. Deveria ter gerido melhor o tempo para não estar nas 3 sessões de T.E.A. a acabar a capa e a conversa também não ajudou. Acredito que para a semana vá melhorar. Bom trabalho! (DB, Professora B, 4 de outubro, 2020)

A: Concentra-te no teu trabalho, assim não vais conseguir cumprir o PIT. (DB, Aluno A, 5 de novembro, 2020)

B: Deve tentar fazer mais trabalhos. (DB, Aluno B, 8 de novembro, 2020)

Através das notas de campo retiradas dos PIT do Aluno C, é possível constatar que o aluno tem dificuldades na gestão de tempo e esse pode ser um motivo por não conseguir variar as atividades. Por outro lado, é um aluno que se distrai com facilidade e está muitas vezes na conversa e na brincadeira o que também não ajuda no cumprimento do PIT.

Preferências do Aluno D

Ao observar a Figura 8, consegue-se perceber que as tarefas preferidas do Aluno D são escrita livre/pares e inventar um problema.

O gráfico permite perceber que o aluno perde muito tempo a acabar tarefas ou a melhorar trabalhos, o que o impede de variar mais as atividades.

O meu trabalho foi bom, mas como referi à bocado preciso de melhorar a conversa e distração. (DB, Aluno D, 24 de janeiro, 2020)

Esta semana trabalhou pouco para o que já capaz de fazer. Atenção à conversa e à dispersão. (DB, Professora B, 24 de janeiro, 2020)

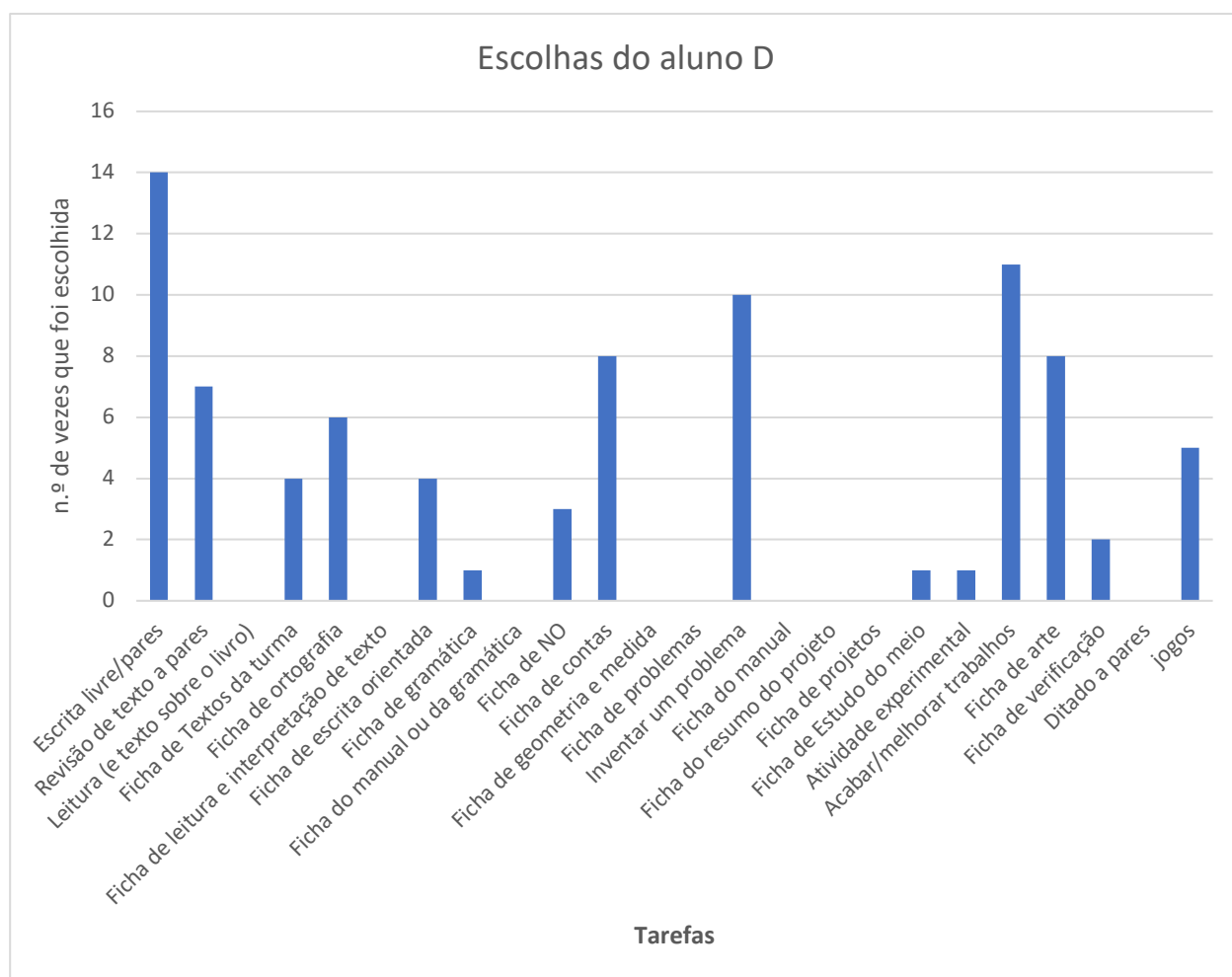


Figura 8- Tarefas planificadas, pelo aluno D – 2.º grupo

Através das notas de campo também é possível perceber que o aluno se distrai com facilidade, o que o pode prejudicar na realização do PIT.

Preferências do Aluno E

Observando a Figura 9, pode constatar-se que as tarefas preferidas do Aluno E são ficha de números e operações e ficha de arte. Para além disso, percebe-se que o aluno apesar de dedicar muito tempo a acabar tarefas ou a melhorar trabalhos, consegue ainda assim variar nas tarefas.

Correu bem e concentrei-me muito. (DB, Aluno E, 7 de fevereiro, 2020)

Parabéns pela organização e gestão do tempo. (DB, Professora B, 7 de fevereiro, 2020)

Muito bem. Nunca fiquei tão feliz. (DB, Aluno E, 7 de fevereiro, 2020)

[Muito parabéns pelos trabalhos. Continue assim.] (DB, Professora B, 7 de fevereiro, 2020)

Através das notas de campo também é possível perceber que o aluno se esforça para variar as tarefas e cumprir o PIT.

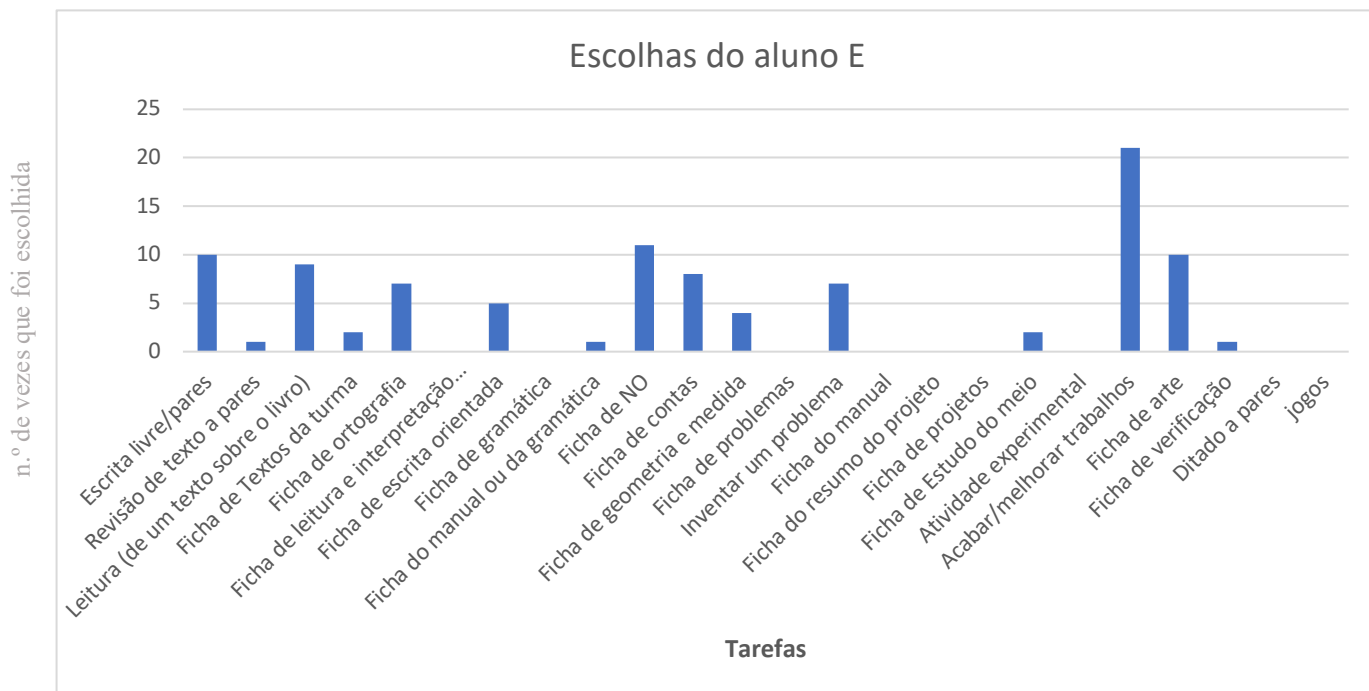


Figura 9- Tarefas planificadas, pelo aluno E – 3.º grupo.

Preferências do Aluno F

Analisando a Figura 10, observa-se que as tarefas preferidas do Aluno F são ficha de arte e ficha de ortografia. Para além disso, constata-se que o aluno varia as tarefas, no entanto é perceptível que a área matemática é a menos escolhida.

Trabalhei bem. Fiz o que precisava, estive concentrada e não conversei. Fiz trabalhos de todas as áreas. A comparar com a semana passada trabalhei muito melhor. (DB, Aluno F, 10 de dezembro, 2019)

Concordo com o seu comentário. Trabalhou bem e deve continuar assim. Para a próxima semana deve trabalhar mais a área da matemática. Bom trabalho! (DB, Professora B, 10 de dezembro, 2019)

Trabalhou bem durante a semana. Deve continuar a trabalhar a ortografia. Bom trabalho! (DB, Professora B, 28 de fevereiro, 2020)

Através das notas de campo é possível perceber que o aluno se esforça para variar as tarefas e que investe mais na ortografia porque tem efetivamente essa dificuldade.

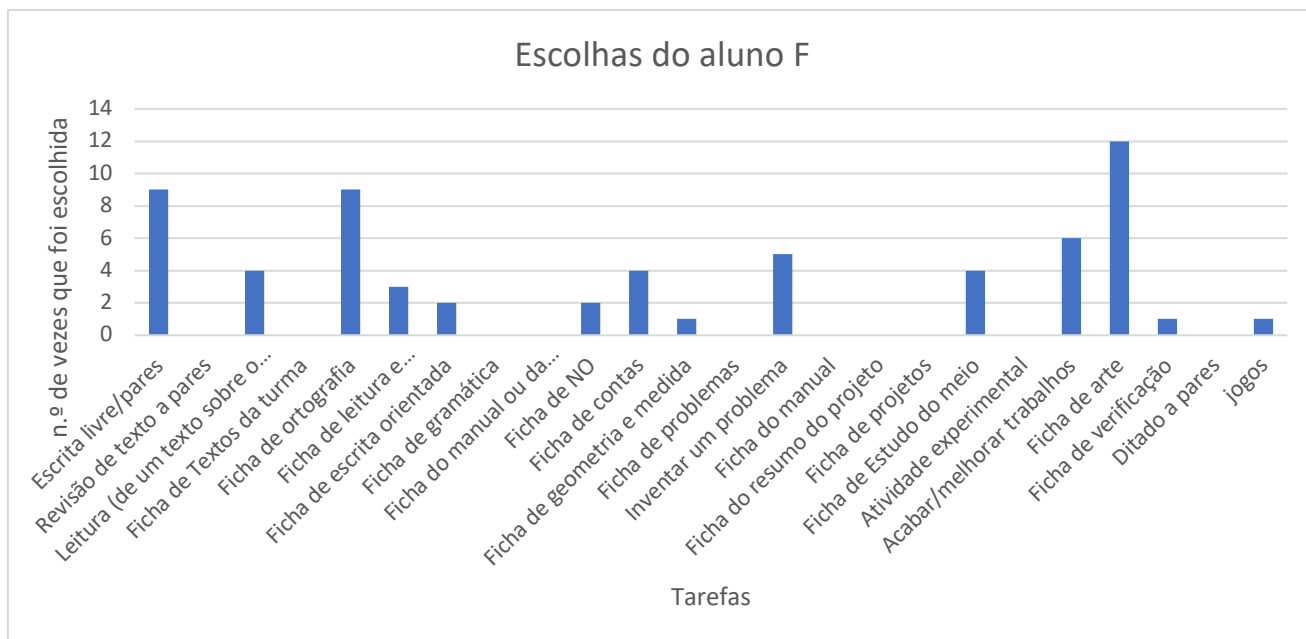


Figura 10- Tarefas planificadas, pelo aluno F – 3.º grupo.

Através da análise dos PIT desses alunos, constatamos que os alunos investem o seu tempo, maioritariamente, na área de Matemática e, posteriormente, Português, que são áreas nas quais estes alunos revelam mais dificuldades.

É de salientar que, em ambas as áreas, a tarefa menos escolhida é a utilização do manual para a realização de fichas de trabalho.

A área menos escolhida pelo os alunos é a área do estudo do meio, sendo que as atividades menos escolhidas do PIT são a ficha de resumo do projeto, a ficha de projetos e a atividade experimental.

Relativamente ainda à escolha das tarefas a professora titular salienta que o objetivo é que os alunos sejam autónomos. Por vezes têm é mais ou menos maturidade e isso é que influencia as suas escolhas. A professora titular referiu na entrevista que

Ao nível do 4.º ano autonomia acabam por já ter todos, a menos que seja algum aluno claro que tenha um diagnóstico que não lhe permita ter essa autonomia. Portanto eles autonomia têm agora depois à aquela questão que falámos no início que há alunos que são mais conscientes ou com maior maturidade talvez, para perceber: ‘‘ bom eu até gosto imenso de escrever mas eu tive mesmo dificuldades foi em perceber como é que funcionava qualquer coisa relacionada com o estudo do meio’’; ‘‘se calhar hoje em vez de fazer um ficheiro de escrita vou mesmo estudar projetos ou o tema de estudo do meio que tenhamos trabalhado recentemente’’, portanto isto depois é que difere. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Portanto, eles autonomia têm depois acabam é por nem sempre todos terem esta maturidade de fazer as escolhas mais adequadas e isso acontece, é uma aprendizagem, mas isso acontece muito. É assim quando vejo os PIT’s e vejo que esta semana se calhar o aluno X esteve a fazer trabalhos que se vê claramente que ele não precisava de estudá-los, eu deixo logo a sugestão: ‘‘ olha atenção, os teus trabalhos estão bem mas deves investir mais nesta ou naquela área porque é o que tu mais precisas;’’ e muitas vezes até deixamos logo a sugestão do ficheiro ‘‘ olha sugiro-te que para a semana começas por fazer a ficha nº 12 do ficheiro de matemática’’, por exemplo. Portanto nós vamos dando aqui esta orientação para que isso não aconteça porque são sempre crianças, portanto esta autonomia e esta maturidade é sempre relativa. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

No que diz respeito à autonomia dos alunos e à escolha das tarefas, é importante que estes aspetos sejam debatidos em conselho semanalmente com o intuito dos alunos terem consciência daquilo que dominam ou não o nível dos conteúdos, e mostrar-lhes que aquele momento é essencial para que eles se apropriem dos conteúdos de forma a evoluir. Para além disso, esse momento de partilha, em sala de aula, cria a promoção da comunicação entre alunos para atingirem com sucesso um objetivo e responsabilidade individual, cada aluno tem a responsabilidade de realizar a sua parte da tarefa, com o intuito de atingir o objetivo comum do grupo e também refletir e debater com o grupo, de forma a perceber os pontos fortes, fracos e o que podem melhorar em conjunto.

Relativamente ao *feedback* do professor, este ajuda o aluno a regular o ritmo da produção e direciona a planificação do trabalho da semana seguinte, sendo que os alunos adequam o seu trabalho e as escolhas do PIT decorrente do *feedback*. Para além disso, o *feedback* ajuda o professor a ter mais consciência do ritmo e das necessidades individuais de aprendizagem de cada um.

3.1.2. O tipo de *feedback* dado aos alunos no Plano Individual de Trabalho

O *feedback* ou escrita avaliativa é uma estratégia eficiente de motivação e regulação de aprendizagem, traduzindo-se numa crescente autonomia e no desenvolvimento de competências por parte do aluno. Assim, cabe ao professor analisar, questionar e incitar uma discussão semanal sobre o Plano Individual de Trabalho de cada aluno.

Se por um lado o *feedback* pode permitir que os alunos melhorem a sua aprendizagem, por outro também pode levar a uma desmotivação e descontentamento por parte do aluno. Desta forma, é importante que o professor valorize um *feedback*, maioritariamente, descritivo, aberto ao diálogo, constante, diversificado e individualizado a cada aluno. Um *feedback* que incida na tarefa em análise, refira e reconheça o esforço dos alunos, que aponte pistas de ação futura e incentive o aluno a reanalisar a resposta dada (Santos, 2003).

Assim sendo, serão analisados os PITS dos alunos de forma a perceber o tipo de *feedback* realizado pela professora. No total foram analisados 78 PITS, o que representa cerca de 15 semanas de tempo de estudo autónomo. Ao realizar esta análise percebeu-se que 56 PITS foram avaliados com recurso a um *feedback* avaliativo com anotação como diálogo, representando 72% da análise. Por outro lado, percebeu-se efetivamente que apenas 22 PITS foram avaliados com recurso a um *feedback* avaliativo com anotação como transmissão de informação, o que representa 28% dos dados.

Apresenta-se de seguida alguns comentários dos PITS que representam um *feedback* avaliativo:

Olá! Esta semana conseguiu gerir melhor o seu tempo. Parabéns! Para a semana sugiro que comece por fazer atividades mais desafiantes para si. Pode começar por treinar a divisão. Bom Trabalho! (DB, 7 de outubro, 2019)

Ao realizar-se a análise do *feedback* dado pela professora titular, considera-se que é um *feedback* avaliativo com anotação como diálogo porque é um comentário simples, conciso, que parabeniza o aluno pelo seu esforço e também indica pistas para que o aluno saiba o que melhorar no próximo TEA.

Assim, o *feedback* dado aos trabalhos dos alunos deve ser: constante, diversificado e individualizado a cada aluno, descritivo e incidir na tarefa em análise, referir e reconhecer o esforço dos alunos, dialogante, informativo, apontar pistas de ação futura e incentivar o aluno a reanalisar a resposta dada

Olá! É sempre importante perceber em que é que pode melhorar. Esta semana gostei muito de treinar os cálculos consigo. Para a semana sugiro que termine o ficheiro de ortografia nº. 22 e que faça o ficheiro com os diferentes casos do ‘‘ ah’’, ‘‘há’’ e ‘‘ à’’. Bom trabalho! (DB, 14 de outubro, 2019)

Ao realizar-se a análise do *feedback* dado pela professora titular, considera-se que é um *feedback* avaliativo com anotação como diálogo porque reconhece e valoriza o esforço do aluno, incentiva o aluno a acabar o ficheiro, dá pistas para a ação futura, neste caso para o próximo PIT.

Olá! Esta semana não geriu tão bem o tempo, mas acredito que para a semana consiga recuperar. Sugiro que termine o problema e escreva um texto de opinião. Bom trabalho! (DB, 29 de novembro, 2019)

Ao realizar-se a análise do *feedback* dado pela professora titular, considera-se que é um *feedback* avaliativo com anotação como diálogo porque incide no trabalho em análise, reconhece que o aluno é capaz de gerir melhor o tempo, incentiva o aluno a terminar o problema, dá pistas para a ação futura sugerindo que o aluno escreva um texto de opinião.

A professora da turma referiu na entrevista que o tipo de comentários que realiza são maioritariamente motivacionais, sendo por isso considerados avaliativos com anotação como diálogo:

Então olha é assim, são maioritariamente, mesmo, mesmo, mesmo, motivacionais acho que assim é que faz sentido e, portanto, imagina que eu tenho uma aluna que fez vários trabalhos, mas que não eram nas áreas que eu mais precisava então eu digo ‘‘ Parabéns! Gostei muito de ver os teus trabalhos, estão organizados. Organizas-te bem o espaço do caderno, realizas-te bem os trabalhos, mas sugiro que na próxima semana trabalhes mais esta ou aquela área’’. Portanto elogio o trabalho que foi feito não é, digo que foi bom à mesma, mas dou a sugestão. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Depois por vezes acontece serem alunos em que eu faço isto numa semana por exemplo, mas na semana a seguir o aluno ignorou, digamos assim, o meu comentário, portanto leu o comentário mas voltou a fazer só aquilo que mais gosta, aí volto a dizer “ Os teus trabalhos estão bem mas atenção porque deves ler o comentário da semana anterior e deves mesmo investir mais nesta ou naquela área”, em casos extremos em que volta a acontecer o aluno fazer isso eu própria ao longo da semana já vou estando atenta e portanto quando o aluno preenche o pit eu passo por aquele aluno aluno lembro-me e às vezes até registo “ este aluno já lhe escrevi 2 ou 3 vezes que ele tem de investir mais em certas áreas e ele continua a não fazê-lo.”, então vou passando, circulando pela sala e dou um “toque” ao aluno, digo “Olha atenção, já reparaste, vamos lá ler os meus comentários.”, e se for preciso leio mesmo com eles “ então olha já À duas semanas que eu digo para fazeres mais outras tarefas, portanto esta semana não vais mesmo fazer estas áreas que já trabalhaste muito, vais agora investir mais noutras.”, portanto vou dizendo assim. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Através da análise destes três comentários realizados pela professora ao PIT de cada aluno e pela análise da entrevista, é possível constatar que o *feedback* é claro de forma a que o aluno perceba, direciona o aluno para a semana seguinte para que este progrida nas aprendizagens, incentiva-o a continuar e elogia o que está bem feito, apresentado sinais de reconhecimento. Para além disso, observa-se que a professora tem muito cuidado na estruturação do próprio *feedback*, ou seja, inicia o mesmo sempre salientando um aspeto positivo e/ou dando os parabéns pelo trabalho desenvolvido, de seguida refere os aspetos a melhorar na próxima semana e concluiu o mesmo sempre com um aspeto positivo também.

Relativamente aos comentários com um *feedback* avaliativo com anotação como transmissão de informação, apresenta-se, se seguido, alguns exemplos.

Olá! Quando regressar das férias é muito importante que trabalhe com empenho e que não se distraia tanto com a conversa. Bom trabalho! (DB, 13 de dezembro, 2019)

Olá! Deve manter o empenho, mas tentar fazer mais trabalhos na próxima semana. Bom trabalho! (DB, 7 de fevereiro, 2020)

Olá! É muito importante que priorize os momentos de trabalho em sala em vez da brincadeira. Deve trabalhar com mias empenho e responsabilidade. (DB, 31 de janeiro, 2020)

Através da análise destes comentários percebemos que o *feedback* realizado pela professora apresenta uma mensagem mais geral, no qual o contributo para a aprendizagem poderá ser mais reduzido. Contudo, este tipo de comentários pode dever-se ao facto de estes serem realizados impreterivelmente todas as semanas, traduzindo-se numa tarefa muito exigente para o professor e consumidora de muito tempo. Através da entrevista percebeu-se que estes comentários são realizados a alunos com certas dificuldades.

Tenho alunos que por exemplo, para quem 2 ou 3 trabalhos por semana é muito bom! É muito bom por várias razões, porque são alunos que dispersam muito, porque são alunos que só quando estão comigo ou com outro adulto, ou com alguma parceria de algum colega é que acabam por estar mais focados porque se não dispersam um bocadinho mais, mas são alunos que ok a realização dos seus trabalhos demora mais porque têm aqui algumas condicionantes, algumas coisas que fazem com que demore mais, mas fica bem feito, mas levam o seu tempo, o seu ritmo, mas conseguem fazer. Portanto, isto é mesmo nós próprios enquanto professores porque isto é uma grande aprendizagem para nós, mesmo, é nos sabermos mesmo respeitar o ritmo de cada aluno, isto é, fundamental Maria porque se o professor fica com aquele sentimento de... então e isso numa turma, então numa turma como a minha de 22 isso é muito evidente, eu tenho mesmo alunos que conseguiam fazer 10 trabalhos e outros 3. Portanto se nós ficamos com aquele sentimento de ‘‘ ah, mas o que é que se passa? Porque é que este aluno faz tanto e o outro faz tão pouco?’’, nós estamos a cair no termo comparativo, que é muito perigoso, é muito perigoso mesmo porque isso faz com que nós não tenhamos a real noção das capacidades de cada um e das fragilidades de cada um, não respeitamos o aluno na sua individualidade e não conseguimos ajudá-lo naquilo que ele efetivamente precisa porque se a nossa pressa for só que ele faça muitos trabalhos, isso não é nada. Portanto, sim o nosso *feedback* tem de ser muito personalizado, temos de perceber porque é que o aluno planeou X e só conseguiu fazer Y e ajudá-los a perceber o que é que podem melhorar, conduzi-los sempre, sim. Mas sempre respeitando a sua individualidade, sempre, sempre. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Percebe-se assim que este tipo *feedback*, apesar de ser mais geral, é dado com intencionalidade e personalizado, por forma a ir ao encontro às características desses alunos.

Ao questionar os Encarregados de Educação relativamente ao tipo de *feedback* dado pela professora através da avaliação do PIT, todos os pais o consideram muito pertinente, como podemos observar pelos exemplos que se encontram a seguir.

Como professora e pessoa é excepcional e faz com que os miúdos queiram sempre alcançar objectivos novos. (DB, E.E. Z, julho,2020)

Sempre adequado ao trabalho desenvolvido adequado ao aluno e permite acompanhamento dos pais. (DB, E.E. X, julho,2020)

Demonstra conhecimento sobre cada aluno individualmente. (DB, E.E. W, julho,2020)

Porque mostra o conhecimento que tem dos alunos e das suas individualidades. (DB, E.E. Y, julho,2020)

Através desta análise é possível perceber que os pais valorizam muito o trabalho da professora e que concordam totalmente com os comentários realizados ao PIT.

De uma forma geral, concluiu-se que, o *feedback* apresentado pela professora é maioritariamente avaliativo e tem como intuito que os alunos reflitam e sejam também responsáveis pela sua própria aprendizagem. Estes comentários são essenciais para que os alunos cresçam ao nível da organização, da responsabilidade, no prazer e de estar em aprendizagem constante individualmente e a pares. Para além disso, permite-lhes desenvolver capacidades e competências para a vida, como a cooperação e a promoção e interação em contexto de trabalho.

3.2. TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

O TEA é um momento que permite que cada aluno trabalhe autonomamente nas suas dificuldades. Ao longo do TEA “o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam mais dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem, o professor contrata com os alunos esse apoio” (Niza, 2012, p. 370). Assim, os restantes alunos, caso apresentem alguma dificuldade no decorrer deste momento, devem pedir ajuda a um colega, inscrever-se nos apoios, parcerias e/ou assinalar no caderno de TEA para que mais tarde o professor os ajude.

Segundo Niza (2009), o TEA é o momento no qual os alunos devem treinar a escrita, realizar revisão textual, ler e estudar os conteúdos lecionados de acordo com a escolha de cada um.

O TEA é um momento que se inicia à segunda-feira, sendo que nesse dia cada aluno partilha o trabalho que realizou na semana anterior, os colegas comentam o trabalho do outro, a professora faz um balanço sobre o trabalho realizado por cada aluno, os apoios são planejados: professora/aluno e aluno/aluno e cada aluno planeja o trabalho a realizar ao longo da semana. Durante a semana, os alunos realizam as atividades de acordo com o plano estabelecido; o professor apoia apenas os alunos “inscritos” e podem surgir novas parcerias de trabalho. Na sexta-feira, cada aluno autoavalia o seu trabalho, realizado ao longo da semana, os alunos trocam os cadernos entre si para avaliarem o trabalho dos colegas, a professora avalia o trabalho de cada aluno.

Através do TEA privilegia-se a diferenciação pedagógica, uma vez que existe um tempo de estudo regular na sala de aula, priorizando que o trabalho necessário à escolaridade seja realizado na escola, aferindo assim, a autonomia do aluno. Para além disso, este momento assegura o acesso e o sucesso a todos os alunos independentemente das suas características e especificidades.

O TEA tem como objetivo que os alunos sejam mais autónomos, tenham consciência das suas dificuldades, aprendizagens e do que evoluíram. Para além disso, através deste tempo de estudo autónomo o aluno torna-se o autor da sua aprendizagem.

Por outro lado, este tempo também é benéfico para o professor, uma vez que fica a conhecer melhor os alunos, as suas dificuldades e tem consciência da evolução dos alunos, avaliando-os mais facilmente.

3.2.1. Perspetiva dos alunos sobre o TEA

Ao questionar os alunos sobre o que é o TEA, estes referem que,

O TEA é uma maneira de organizar o trabalho. (Aluno Z, julho, 2020)

É uma disciplina onde revemos a matéria dada. (Aluno X, julho, 2020)

Desta forma, na perspectiva destes alunos, o TEA é uma disciplina, ou seja, algo obrigatório e que consta do horário deles, mas que permite não só a organização do

trabalho, bem como a revisão dos conteúdos trabalhados nas várias áreas curriculares. E, portanto, reconhecem a importância desse momento.

Ao questionar a Professora Titular sobre o que é o TEA a mesma afirma que,

O tempo de estudo autónomo permite ajudar cada um dos alunos de forma muito personalizada a colmatar não só as principais fragilidades como também a ajudar a desenvolver as principais capacidades. Portanto, os tempos de estudo autónomo permitem não só o ensino não ser tão expositivo, como também como o próprio nome diz é um tempo de estudo mas de forma autónoma, portanto a criança também tem essa autonomia para perceber o que é que precisa de trabalhar mais, o que é que precisa de estudar mais, claro sempre aqui com a orientação do adulto porque sabemos que nestas idades também há uma grande tendência de eles fazerem mais o que mais gostam, nem sempre fazerem aquilo que mais precisam, sem dúvida, e isso faz parte da idade. Portanto, o papel do professor é fundamental mas também é muito importante eles também terem esta capacidade mesmo que seja com alguma orientação do professor de conseguirem ter este estudo e aquilo que nós notamos muito é que depois os próprios pais dão-nos feedback do trabalho em casa em que eles conseguem dar resposta a esta forma de trabalhar, portanto quando eles percebem por exemplo, ao nível da matemática “ ah se calhar preciso de estudar um bocadinho mais as frações” e eles próprios já sabem, vão aos ficheiros de matemática e procuram o título das frações e fazem um ficheiro de estudo de frações. Depois os pais dizem que em casa isso acaba por também acontecer com alguma regularidade, os pais dizem “ então não tens que estudar?” e eles já sabem o que é que têm de estudar, “ ah sim disto tudo que eu trabalhei esta semana, acho que preciso de estudar mais este ou aquele conteúdo”. Portanto, mesmo quando às vezes só achamos que só com o apoio do professor é que eles acabam por fazer o que mais precisam e não o que mais gostam, depois também nos vamos apercebendo nestas pequenas atitudes que eles vão tendo que realmente as coisas ficam, ficam muito presentes e eles apropriam-se verdadeiramente deste tempo de estudo autónomo. (E, Professora B, 1 julho 2020)

Ao analisar a opinião da professora, podemos constatar que o TEA é um momento no qual os alunos se apropriam dos conhecimentos uma vez que trabalham o que mais precisam. Para além disso, constata-se que o *feedback* dado aos alunos é muito importante, pois estes precisam dessa orientação para que se consigam apropriar deste momento e das bases do TEA para o resto da vida. Os alunos corroboram com a professora, referindo que é uma maneira de organizar o trabalho e de rever os

conhecimentos que foram trabalhados. É um tempo tão valorizado pelos alunos que quando questionados se gostariam de continuar a ter TEA até ao 12.º ano os alunos referem que sim para não se esquecerem dos conhecimentos e conseguirem ser organizados. Assim sendo, conclui-se que o TEA transmite as bases como a organização e o estudo autónomo e mesmo que os alunos não continuem a ter este momento são capazes de utilizar as estratégias que aprenderam durante o 1.º ciclo de escolaridade.

Do ponto de vista dos Encarregados de Educação, o TEA é importante na

Organização/responsabilidade/ prazer na elaboração de trabalhos e uma aprendizagem constante (DB, E.E. Z, julho,2020)

Estabelecer prioridades e identificar dificuldades (DB, E.E. X, julho,2020)

O permitir trabalhar as competências, tendo valência de autoavaliação, avaliação dos pares e a avaliação da professora (DB, E.E. W, julho,2020)

Estimular a autonomia (DB, E.E. F, julho,2020)

Extremamente importante na diferenciação positiva dos alunos, apontando para as áreas onde têm mais dificuldades e adequando assim os planos para que as consigam vencer (DB, Aluno Y, julho,2020)

Analisando estas perspetivas dos Encarregados de Educação, estes concordam com a opinião da professora e dos alunos, referindo que é um tempo no qual os alunos aprendem a ser organizados, responsabilizados, autónomos, aprendem a identificar as suas mais valias e fragilidades.

Segundo a coordenadora pedagógica o TEA,

É um verdadeiro auxiliador na construção dos conhecimentos dos alunos. É através dele que os alunos percebem verdadeiramente as suas dificuldades e conseguem superá-las. (coordenadora pedagógica R, 23 de julho, 2020).

Através da análise dos comentários dos alunos, dos Encarregados de Educação, da Professora Titular e da Coordenadora pedagógica entende-se que todos corroboram o citado pelos autores. Tal como refere Niza (2012), o TEA ocorre diariamente para que “os alunos a pares ou individualmente possam treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros” (Niza, 2012, p. 370). Os alunos devem realizar atividades de treino e de estudo a fim de consolidar os conteúdos aprendidos e superar as suas dificuldades (Serralha, 2007).

Assim, é notório o papel do TEA no percurso académico e pessoal destes alunos, sendo um momento muito valorizado.

3.2.2. Aspetos positivos e negativos do TEA

Numa perspetiva de perceber quais os aspetos positivos e negativos do TEA, os alunos e os Encarregados de Educação foram questionados nesse sentido.

Os alunos referem que os pontos positivos são,

Aprendemos mais sobre as matérias que temos mais dificuldades. (DB, Aluno A, julho,2020)

Organização de tarefas e gestão do tempo. (DB, Aluno B, julho,2020)

Relativamente aos pontos negativos, todos os alunos referem que não há pontos negativos do tempo de estudo autónomo.

Nenhuns porque gosto do TEA. (DB, Aluno C, julho,2020)

Não tenho. (DB, Aluno A, julho,2020)

Eu adoro o TEA porque posso trabalhar com as minhas amigas e elas ajudam-me muito. (DB, 11 novembro,2019)

Eu gosto do TEA porque posso aproveitar para escrever, ler, desenhar e pintar. (DB, 11 de novembro, 2019)

No TEA dá para eu acabar trabalhos em atraso e jogar jogos. Costumo jogar xadrez, gosto muito. (DB, 16 de janeiro ,2020)

Às vezes no TEA, vou escrever textos no computador. (DB, 16 de janeiro, 2020)

Sabes, eu gosto do TEA porque falo com a professora e ela ajuda-me a fazer experiências. (DB, 16 de março,2020)

Eu gosto do TEA porque posso fazer as fichas de verificação com calma e sem me sentir nervosa. (DB, 16 de março, 2020)

Analisando as respostas dos alunos, observa-se que valorizam muito o TEA e que associam ao mesmo um espaço/tempo, no qual podem desenvolver outras capacidades e competências, que nos outros momentos dos dias, talvez não desenvolvessem tanto.

Os Encarregados de Educação referem como pontos positivos do TEA,

Ganham os gostos pelo estudo e a aprendizagem torna-se mais fácil. (DB, E.E. Z, julho,2020)

Autonomia que o aluno adquire bem como a identificação das suas necessidades de melhoria. (DB, E.E. X, julho,2020)

Aquisição de valências ao nível da autonomia, organização e gestão do tempo. (DB, E.E. W, julho,2020)

Promove a autodisciplina do aluno e a organização. (DB, E.E. F, julho,2020)

O desenvolvimento da autonomia. (DB, E.E. Y, julho,2020)

Quanto aos pontos negativos do TEA a maioria dos Encarregados de Educação considera que não existem pontos negativos.

Não vejo nada de negativo. (DB, E.E. Z, julho,2020)

Não encontro aspetos menos positivos. (DB, E.E. X, julho,2020)

Não existem pontos negativos. (DB, E.E. W, julho,2020)

Quando o aluno é mais tímido e inseguro pode correr o risco de fazer atividades onde se sente na sua zona de conforto. (DB, E.E. F, julho,2020)

A dificuldade de controlo imediato e de perceção por parte dos pais que estamos habituados a um ensino padronizado. (DB, E.E. Y, julho,2020)

A Professora Titular concorda com o mencionado pelos alunos e os Encarregados de Educação, referindo que

Claro que com o crescimento, com o percurso e com muito trabalho pelo caminho, as principais vantagens são estas: consciencialização de cada aluno das suas fragilidades e das suas capacidades; e o facto de eles desenvolverem uma autonomia que lhes será muito útil, não dependerem totalmente do adulto, sejam os pais ou o professor. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Através das opiniões dos Encarregados de Educação e da professora, que não encontram aspetos negativos, contudo é um percurso de consciencialização tanto para os pais como para os alunos. Não se pode esperar que um aluno do 1.º ano seja autónomo e realize as tarefas que mais precisa, no entanto, com o *feedback* da professora e dos pais, o aluno vai se apropriando deste momento e percebe que é uma mais valia para treinar as suas competências.

A coordenadora pedagógica salienta que, quando os Encarregados de Educação visitam o colégio pela primeira vez, encontram-se hesitantes quanto a este momento de estudo autónomo,

Numa primeira abordagem as coisas tendem a tornar-se um pouco confusas e os pais referem “ ah não sei se isto com o meu filho vai resultar, acho que ele vai passar o tempo a brincar, acho que se ele poder escolher coisas que não lhe vão dar trabalho é o que ele vai escolher sempre”. Mas depois de explicar em que consiste o momento, qual é a sua verdadeira utilidade, qual é o fundamento da estratégia, eles percebem finalmente e dão-lhe imenso valor. Os pais passam a reconhecer no TEA um verdadeiro aliado, no trabalho curricular dos seus filhos e passam a querer implementar em casa o TEA. Gosto de receber os pais em sala de aula, gosto de lhes mostrar um ficheiro, o PIT. Os pais acabam por ficar verdadeiros adeptos do TEA, passado muito pouco tempo. Ouvi-los falar nas

reuniões de pais é muito interessante, por exemplo nós tivemos a oportunidade em janeiro de fazer uma reunião de pais com o grupo de pais dos alunos que vão agora para o primeiro ano e alguns dos pais que recebi têm filhos no 4.º ano eles foram testemunhos interessantíssimos sobre as estratégias, sobre os momentos, sobre o TEA, esse é o melhor testemunho que podemos dar aos outros pais. (C, coordenadora pedagógica R, 23 de julho, 2020).

Todos os intervenientes concordam que esta rotina incentiva a que os alunos se tornem mais conscientes, que tenham voz para realizar decisões simultaneamente inculcando valores como a cooperação, a autonomia e a responsabilidade. Segundo Serralha (2007), através do tempo de estudo autónomo o aluno consegue “reflectir o seu processo de aprendizagem, sublinhando não só os progressos que fez, mas também as dificuldades que enfrentou” (Serralha, 2007, p. 176). Tornando-se assim mais consciente do seu processo de ensino aprendizagem, tal como corrobora Niza (2012).

Através destes testemunhos é possível constatar que o TEA é um momento que permite que cada aluno se aproprie dos conhecimentos relacionados com as áreas curriculares e desenvolver capacidades e competências essenciais, tendo consciência do seu próprio percurso.

3.2.3. Aprendizagens desenvolvidas através do TEA

Um dos objetivos do TEA é contribuir para que os alunos tomem consciência da sua aprendizagem, tornando agentes ativos da mesma (Niza, 2007, 2009).

Os alunos quando questionados sobre o que aprendem no TEA, todos os alunos referiram que concorda totalmente que aprendeu a ser autónomo, a ser mais organizado, a saber gerir o tempo, a saber gerir as dificuldades, a saber pedir ajuda aos colegas, a saber refletir e avaliar o seu trabalho. Por outro lado, em relação aos parâmetros saber ouvir os outros, todos os alunos referiram que concordam, mas não concordam totalmente que aprenderam a fazê-lo em TEA.

Ao realizar-se a mesma questão aos Encarregados de Educação, todos referiram que concordam totalmente que os seus educandos aprenderam a ser mais autónomos, a ser mais organizados, a saber gerir as dificuldades, a saber pedir ajuda aos colegas e a saber ouvir os outros. No entanto, em relação ao parâmetro a saber refletir e avaliar o seu trabalho, metade dos Encarregados de Educação discorda com essa afirmação

considerando que os alunos não aprendem a refletir e a avaliar o seu trabalho e a outra metade concorda totalmente que os alunos conseguem refletir e avaliar o seu trabalho.

A Professora Titular refere que as aprendizagens do TEA são para o resto da vida dos alunos,

Sim, eu tive essa experiência a título pessoal com os meus sobrinhos. E temos também *feedbacks* de pais que os filhos saíram daqui para outros colégios. Mesmo este feedback mais pessoal que eu tenho, o que realmente acontece é eles chegam a outra realidade, primeiro mudam de ciclo, é logo uma diferença grande não é, portanto deixa de ser a monodocência e passam a ter vários professores, logo aí é uma mudança muito grande, mas depois toda a forma de trabalhar em sala também difere muito. O que os pais têm dito é que sim difere, mas olha é o aluno que tem o dossier mais bem organizado, é o que chega a casa e diz ‘‘ mãe não te preocupes eu hoje vou estudar isto ou aquilo.’’, portanto as bases, esta é mesmo a certeza que nós temos, as bases ficam, são fundamentais, são facilitadoras deste processo de transição porque o aluno depois já tem aquelas ferramentas. Portanto é só ‘‘ ok na escola não tenho o tempo de estudo autónomo, mas chego a casa e já sei vou estudar a página tal, a página tal.’’, pronto. Ajuda muito. Como vê o TEA é um momento de muitas aprendizagens, tanto a nível organizacional, como de gestão de tempo e responsabilidade. (E, Professora B, 23 de julho, 2020)

Através da análise das respostas dos alunos, dos Encarregados de Educação e da Professora Titular, observamos que o TEA é um momento de inúmeras aprendizagens, tal como corrobora Niza (2009), este é um momento diário que permite que os alunos trabalhem segundo as suas necessidades e ritmo, se envolvam no processo de ensino aprendizagem, que tomem consciência das suas dificuldades, favorecendo a capacidade de assumir compromissos, ganhando assim, autonomia e responsabilidade, adquirindo ainda a capacidade de se autoavaliar e de avaliar o outro.

3.2.4. O trabalho dos alunos no TEA

O TEA é um momento que ocorre diariamente e no qual à segunda-feira é negociado os apoios e parcerias entre o professor-aluno e os alunos-alunos. Quando se questionou os alunos de que forma, individual, grupo ou em pequenos pares, é que costumavam trabalhar em TEA, a totalidade dos alunos afirma que costuma trabalhar individualmente. Esta preferência é corroborada por Niza (2009), uma vez que este é um

momento de trabalho individual em que os alunos devem treinar técnicas e desenvolver capacidades e competências. No entanto, os alunos podem trabalhar a pares ou em grupos, contudo podem fazê-lo quando é previamente acordado no Conselho de segunda-feira. No entanto, as regras do TEA podem ser alteradas desde que façam sentido para a turma, tal como corrobora Niza (2009), as regras definidas devem surgir em momento de Conselho de Cooperação, deverão fazer sentido para o grupo para o decorrer dos momentos de TEA. Existem regras importantes a serem estabelecidas desde o início do TEA: estabelecer a interdição do professor ser interrompido enquanto ajuda outros colegas; estabelecer regras de autonomia, como, por exemplo, trabalhar autonomamente e quando tem dúvidas inscrever-se nos apoios e ou colocar um asterisco no caderno para que a professora o ajude no TEA da semana seguinte; fixar 10 minutos, no final da sessão, para realizar o ponto de situação. Estas são algumas regras representativas deste momento, contudo estas devem ir surgindo de acordo com as necessidades da turma.

Assim, constata-se que o facto de os alunos trabalharem, maioritariamente, individualmente deve-se às regras estabelecidas em sala de aula pela turma e pela Professora Titular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos do estudo para o avanço no conhecimento

Finalizada a investigação, é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido decorrente do estudo realizado. Relativamente ao percurso da investigação, é importante refletir sobre os contributos para o avanço do conhecimento, o desenvolvimento profissional e pessoal e por último, pensar sobre trajetórias futuras.

Com este estudo pretendeu-se compreender o papel do *feedback* no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas, desta forma, considerou-se relevante perceber qual o papel do *feedback* no TEA. De forma a responder às questões utilizou-se vários instrumentos de recolha de dados: observação, diário de bordo, entrevistas, conversas informais, questionários e recolha documental. Assim, as questões da investigação debruçaram-se sobre quais os tipos de tarefas que os alunos selecionam no PIT, que tipo de *feedback* é dado aos alunos no Plano Individual de Trabalho e por fim, de que forma esse *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo dos alunos.

De uma forma geral, foi possível contactar que os alunos consideram o PIT importante porque os ajuda a organizar o trabalho, a rever os conteúdos lecionados e a colmatar as dificuldades sentidas.

Através da análise dos PIT dos alunos, constatou-se que os alunos investem o seu tempo, maioritariamente, na área de Matemática e, posteriormente, Português, que são áreas nas quais estes alunos revelam mais dificuldades.

Relativamente ao tipo de *feedback* é dado aos alunos no Plano Individual de Trabalho, percebeu-se através da análise dos PIT que o *feedback* apresentado pela professora é maioritariamente avaliativo com anotação como diálogo porque é um comentário simples, conciso, que parabeniza o aluno pelo seu esforço e também indica pistas para que o aluno saiba o que melhorar no próximo TEA. Além disso, foi possível perceber que os pais e Encarregados de Educação valorizam muito o trabalho da professora e concordam totalmente com os comentários realizados ao PIT.

Tal como esperado, através da análise dos *feedbacks* e das atividades realizadas por cada aluno no PIT, concluiu-se que os alunos adequam o seu trabalho e as escolhas de atividades do PIT decorrente do *feedback* apresentado pela professora. Percebeu-se,

também, que o *feedback* ajuda o aluno a regular o ritmo da produção e direciona a planificação do trabalho da semana seguinte.

Por último, este estudo permitiu concluir que os alunos corroboram os autores afirmando que o TEA ensina-os a ser autónomos, mais organizados, a saber gerir o tempo, gerir as dificuldades, pedir ajuda aos colegas, a refletir e avaliar o seu trabalho.

No entanto, ao longo da investigação existiram algumas limitações, sendo por isso necessário realizar algumas alterações. As limitações sentidas deveram-se principalmente à pandemia Covid-19. Inicialmente, realizar-se-ia uma investigação- ação com início em novembro e término em junho, no qual o objetivo era realizar *focus group* com os alunos, entrevistas aos Encarregados de Educação, professora titular e coordenadora pedagógica, e ainda analisar os PIT dos alunos. Com as limitações da atual pandemia e o encerramento das escolas, o estudo teve de ser modificado. Assim, alterou-se a investigação para um estudo do caso, analisou-se os PIT de setembro a março, entrevistou-se a professora titular e a coordenadora e aplicou-se um questionário aos alunos e Encarregados de Educação.

A maior limitação foi na recolha dos dados, uma vez que apesar dos questionários terem sido aplicados a todos os alunos e Encarregados de Educação da turma, apenas se obteve resposta de seis alunos e seis Encarregados de Educação, o que acabou por comprometer o contacto com os inquiridos e, conseqüentemente, o número tão baixo de respostas. Para além disso, a recolha do PIT, foi dos últimos dados a ser recolhido, o que acabou por atrasar a recolha destes dados.

Desenvolvimento profissional e pessoal

Relativamente ao desenvolvimento profissional e pessoal, desenvolvi diversas capacidades, competências e aprendizagens, tive a oportunidade de conhecer uma nova realidade e compreendi que enquanto futura professora, pretendo promover um ensino sócio construtivista, “que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender.” (Delors, 1999, p.106), em que o aluno é o principal agente do processo de aprendizagem. Deste modo, através deste estudo comecei a aprender a observar cada aluno como um ser individual assim como a turma, a fim de perceber os seus interesses e necessidades, a identificar dificuldades e a superá-las, e que ninguém sabe tudo e que não faz mal que assim seja porque este é “um processo privilegiado da construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p.3), por isso o mais importante é investigar, aperfeiçoar, refletir e criticar a prática para se construir uma identidade profissional.

Neste período, é importante referir o apoio da professora titular, da coordenadora pedagógica, dos alunos e dos Encarregados de Educação no desenvolvimento do estudo. Saliento a colaboração da professora titular em todo o estudo, sem a sua ajuda não tinha sido possível recolher os PIT dos alunos.

A partir do estudo, percebi também que a relação professor-aluno se estabelece através da atenção e do afeto dado ao aluno. O facto de valorizar a sua opinião, de proporcionar experiências de aprendizagem numa pedagogia de participação resulta numa relação de confiança, o que significa que a aprendizagem exige a participação ativa do professor e do aluno.

Concluí ainda, a importância do TEA na aprendizagem dos alunos. E conseqüentemente, a relevância do *feedback* apresentado aos alunos no PIT. Considero que o TEA devia ser partilhado na formação dos professores, de forma a priorizar que o trabalho necessário à escolaridade seja realizado na escola, aferindo assim, a autonomia do aluno.

Trajetórias futuras

Relativamente a trajetórias futuras, os objetivos em mente são diversos, gostaria de escrever e publicar um artigo científico sobre a importância do *feedback* no TEA e gostaria de realizar a formação do MEM. A par desses objetivos, gostaria de dar a conhecer a mais escolas do país o TEA e a sua importância e por isso idealizar e realizar uma ação de formação sobre o mesmo. Para além disso, gostaria de realizar um doutoramento também na área da educação com o intuito poder dar o meu contributo na formação (inicial e contínua) de educadores e professores.

Sei que vou continuar a apostar na minha formação porque é a aprender e investigar sistematicamente que nos tornamos melhores profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa.
- Almeida, M. F. S. (2017). *A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: concepções e práticas* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/8526>.
- Alves, F. C. (2004). Diário- Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium*, 29, 222-239. <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>
- Araújo, I. P. S. (2004). *Introdução à auditoria operacional*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da educação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Corso, M., Bundick, M., Quaglia, R., & Haywood, D. (2013). Where student, teacher, and content meet: student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 41(3), 50-61.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-224.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República* n.º 65/2016 – I série. Assembleia Legislativa, Região Autónoma da Madeira.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Brasil: Educação da

- Representação da UNESCO. Consultado a 20 de março de 2020, em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dias, P., & Santos, L. (2013). Práticas avaliativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. *Quadrante*, 22(2) 109-136. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/261213833_Praticas_avaliativas_para_a_promocao_da_autorregulacao_da_aprendizagem_matematica_O_feedback_escrito_em_relatorios_escritos_em_duas_fases.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by “collaborative learning”? In Dillenbourg, P. (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon/EARLI.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Favinha, M., & Moreira, M. L. (2019). *Diferenciação curricular e pedagógica: Dificuldades de concretização nas perceções e representações de professores do ensino básico e secundário em escolas do Alentejo*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia Aplicada). Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7005>.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, 71-94
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2.a ed.) (C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta.
- Jiménez, E. G., Gómez, G. R., & Flores, J. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe. <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2010). *Introduction to cooperative learning*. Retirado de <http://www.co-operation.org>.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press.

- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto interação e conhecimento*. [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. Retirado de <https://run.unl.pt/handle/10362/12340>.
- McInnerney, J., & Roberts, T. (2004). Collaborative or cooperative learning. In T. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice*. Hershey PA: Idea Group Publishing.
- Mendes, M. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido do número: Um estudo com alunos do 1.º ciclo* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Retirado de: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5893>.
- Monteiro, V., & Fragoso, R. (2005). Avaliação entre pares. In B.D. Silva & L.S. Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 905-914). Braga: CIED.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P.M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In A. Costa (Ed.), *Atas do 6.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (pp. 724-733).
- Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 34, 3-4.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.

- Pereira, B., Cardoso, A. P. & Rocha, J. (2017). Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Extr* 6106-110.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quivy, R., & Campenhoudt (1998). *Manual de investigações em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29 .
- Sarmento, M. (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. 23 (01), 17-40.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.
- Santos, C. & Kroeff, R. (2018). A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 20-39.
Retirado de:
https://www.researchgate.net/publication/327426168_A_contribuicao_do_feedback_no_processo_de_avaliacao_formativa.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do ensino Básico. Retirado de:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>.
- Santos, L., & Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. *Actas do ProfMat2006*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. Retirado de:
<http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/profmat2006ls.pdf>.
- Santos, L. (2017). O que nos diz a investigação sobre os contributos da avaliação para a aprendizagem: algumas notas. *Educação e Matemática*, 144-145,53-58.

- Soares, M. M. P. (2013). *Autoavaliação para a aprendizagem: Um modelo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa]. Repositório Científico Lusófona. Retirado de: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5413/autoavaliacao-para-aprendizagem-FIM.pdf?sequence=1>.
- Staples, M. H. (2007). Supporting whole-class collaborative inquiry in a secondary mathematics classroom. *Cognition & Instruction*, 25, 161-217.
- Thayer-Hart, N., J. Dykema, K. Elver, N. C. Schaeffer e J. Stevenson (2010). *Survey Fundamentals - A guide to designing and implementing surveys*, Office of Quality Improvement 20.
- Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics. *Equals: mathematics and Special Educational Needs*, 5,8-11. Retirado de: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001148/>.

ANEXOS

ANEXO 1. Agenda semanal

Plano Semanal 11 4.º ano Professora _____
 Semana de 25 / 11 / 2019 a 29 / 11 / 2019

	SEGUNDA-FEIRA (25)	TERÇA-FEIRA (26)	QUARTA-FEIRA (27)	QUINTA-FEIRA (28)	SEXTA-FEIRA (29)
8H30 – 9H00	CONSELHO DE TURMA: PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA SEMANA	EDUCAÇÃO FÍSICA	COMUNICAÇÃO DO PROJETO	COMUNICAÇÃO DO PROJETO	COMUNICAÇÃO DO PROJETO
9H00 – 9H30	PORTUGUÊS <i>leitura do último capítulo</i>		MATEMÁTICA <i>revisões de matemática</i>	GRAMÁTICA <i>onomatopéias</i>	PROJETOS (APOIO AO ESTUDO)
9H30 – 10H00	RECREIO	PLANO DO DIA AP. DE PRODUÇÕES		INGLÊS	
10H00 – 10H30			RECREIO		
10H30 – 11H00	INGLÊS	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1h)			
11H00 – 11H30	FOTOS DE NATAL	CÁLCULO MENTAL (30MIN.)	INGLÊS	T.E.A.	INGLÊS
11H30 – 12H30					
12H30 – 14H00	ALMOÇO				
	RECREIO				
14H00 – 15H00	T.E.A.	PORTUGUÊS <i>texto da Isabel</i>	ENSAIO PARA A FESTA DE NATAL	ESTUDO DO MEIO <i>projetos</i>	CONSELHO
15H00 – 16H00		ESTUDO DO MEIO <i>terminar textos</i>		ENSAIO PARA A FESTA DE NATAL	BALANÇO DA SEMANA

ANEXO 2. Guião da entrevista à professora titular

Guião de entrevista realizada à professora titular

Objetivos gerais:

- Conhecer as conceções da entrevistada sobre o TEA.
- Conhecer as perspetivas da entrevistada sobre o papel do Plano Individual de Trabalho no TEA.
- Conhecer as perspetivas da participante sobre como o *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Legitimação da entrevista	1.1. Legitimar a entrevista e contextualizar/motivar os entrevistados. Contextualizar a investigação: natureza e objetivos do trabalho. - Informar sobre os objetivos da entrevista. - Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho e	- “Muito obrigada pela sua disponibilidade ...” - “Tal como conversámos, encontro-me a realizar uma investigação que tem como tema compreender o papel do <i>feedback</i> no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Deste modo, com esta entrevista preciso de saber a sua opinião sobre o Tempo de Estudo Autónomo.”	Tempo médio: 20 a 30 minutos.

	<p>agradecimento do seu contributo.</p> <p>- Solicitar a autorização para a gravação em áudio.</p> <p>- Assegurar a confidencialidade das informações facultadas, referindo que as mesmas apenas serão utilizadas na investigação.</p>	<p>- “Quero pedir se posso gravar a entrevista...”</p> <p>- “Tudo aquilo que conversarmos será confidencial ...”</p>	
2. Caracterização da entrevistada	2.1. Identificar os anos de serviço em 1.º ciclo	- Quantos anos de serviço em 1.º ciclo de escolaridade apresenta?	
3. Concepções do entrevistado sobre o TEA	3.1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância do Tempo de Estudo Autónomo.	<p>- Qual é a sua opinião sobre o Tempo de Estudo Autónomo?</p> <p>- Quais os aspetos positivos do Tempo de Estudo Autónomo?</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - Quais os aspetos menos positivos do Tempo de Estudo Autónomo? - O que aprendeu com o momento de Tempo de Estudo Autónomo? - Considera que os momentos de Tempo de Estudo Autónomo na agenda semanal são suficientes? - No Tempo de Estudo Autónomo os alunos costumam trabalhar individualmente, a pares ou em grupo? - Quando um aluno apresenta muitas dificuldades que estratégia utiliza no TEA? - Existe uma diferença do tipo de atividades que os alunos com mais autonomia escolhem em relação ao menos autónomos? 	
4. Perspetivas dos entrevistados	4.1. Saber a sua opinião sobre o objetivo do PIT;	- Na sua opinião qual o objetivo do Plano Individual de Trabalho?	

<p>sobre o papel do PIT no TEA</p>	<p>4.2. Conhecer as diferenças entre PIT's;</p> <p>4.3. Conhecer que áreas curriculares que os alunos têm preferência;</p> <p>4.4. Conhecer que áreas curriculares os alunos sentem mais dificuldade;</p> <p>4.5. Conhecer as atividades preferidas dos alunos consoante a área curricular;</p> <p>4.6. Saber quais as alterações que realizava ao PIT.</p>	<p>- Quais as maiores diferenças do PIT entre diferentes anos de escolaridade?</p> <p>- Quais as áreas curriculares preferidas dos alunos?</p> <p>- Quais as áreas curriculares que os alunos sentem mais dificuldades?</p> <p>- Quais as atividades preferidas dos alunos?</p> <p>- Pode modificar o PIT caso ache pertinente?</p>	
<p>5. Perspetivas dos participantes sobre como o <i>feedback</i> se relaciona com o trabalho autónomo</p>	<p>5.1. Conhecer a opinião sobre a importância do <i>feedback</i> no trabalho autónomo;</p>	<p>- Que tipo de <i>feedback</i> costuma dar aos alunos?</p> <p>- O <i>feedback</i> é dado apenas na avaliação do PIT ou também ao longo do TEA?</p> <p>- Os alunos costumam planear o trabalho a realizar consoante o seu <i>feedback</i>?</p> <p>- Qual o <i>feedback</i> que os alunos reportam sobre o TEA?</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - Qual o <i>feedback</i> apresentado pelos pais? - Qual o <i>feedback</i> apresentado pelos restantes professores do 1.º ciclo? - O <i>feedback</i> dado é diferente consoante o nível de aprendizagem/autonomia dos alunos? - Considera importante os colegas também terem a oportunidade de comentar e dar <i>feedback</i>? 	
6.Comentário ou sugestões livres e agradecimento pela colaboração.	<p>6.1. - Solicitar, ao entrevistado, sugestões ou comentários que considere pertinentes para acrescentar ou salientar nesta entrevista;</p> <p>- Agradecimento, ao entrevistado, pela colaboração e disponibilidade ao ter participado nesta investigação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Muito obrigada pela tua colaboração e disponibilidade, que será muito relevante...” - “Não sei se queres dizer mais alguma coisa...” 	

ANEXO 3. Guião da entrevista à coordenadora pedagógica

Guião de entrevista realizada à Diretora Pedagógica

Objetivos gerais:

- Conhecer as conceções sobre a instituição.
- Conhecer as conceções da entrevistada sobre o TEA.
- Conhecer as perspetivas da entrevistada sobre o papel do Plano Individual de Trabalho no TEA.
- Conhecer as perspetivas da participante sobre como o *feedback* se relaciona com o trabalho autónomo.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Legitimação da entrevista	1.1. Legitimar a entrevista e contextualizar o entrevistado. Contextualizar a investigação: natureza e objetivos do trabalho. - Informar sobre os objetivos da entrevista. - Referir a importância da entrevista para a realização do trabalho e agradecimento do seu contributo.	- “Muito obrigada pela sua disponibilidade ...” - “Tal como conversámos, encontro-me a realizar uma investigação que tem como tema compreender o papel do <i>feedback</i> no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.	Tempo médio: 20 a 30 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a autorização para a gravação em áudio. - Assegurar a confidencialidade das informações facultadas, referindo que as mesmas apenas serão utilizadas na investigação. 	<p>Deste modo, com esta entrevista tenho como intuito saber a sua opinião sobre o Tempo de Estudo Autônomo.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Quero pedir-lhe se posso gravar a entrevista...” - “Tudo o que conversarmos será confidencial ...” 	
2. Caracterização da entrevistada	<p>2.1. Identificar a sua formação profissional.</p> <p>2.2. Saber há quantos anos se encontra no cargo de direção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação? - Há quantos anos se encontra no cargo de direção? 	
3. Conceções sobre a instituição	<p>3.1. Conhecer a instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque é que o colégio segue o Movimento da Escola Moderna? - Os pais escolhem a instituição devido ao modelo utilizado? 	

		- Quais as questões principais dos pais quando realizam a 1.º visita ao colégio?	
4. Concepções do entrevistado sobre o TEA	4.1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre a importância do Tempo de Estudo Autónomo.	- Qual é a sua opinião sobre o Tempo de Estudo Autónomo? - Quais os aspetos positivos do Tempo de Estudo Autónomo? - Quais os aspetos menos positivos do Tempo de Estudo Autónomo? - Como é que a instituição adaptou o TEA durante o confinamento devido ao Covid-19?	
5. Perspetivas dos entrevistados sobre o papel do PIT no TEA	5.1. Saber a sua opinião sobre o objetivo do PIT; 5.2. Conhecer as diferenças entre PIT's; 5.3. Conhecer que áreas curriculares que os alunos têm preferência; 5.4. Saber quais as alterações que realizava ao PIT.	- Na sua opinião qual o objetivo do Plano Individual de Trabalho? - Quais as maiores diferenças do PIT entre os diferentes anos de escolaridade?	

		- Os professores podem modificar o PIT caso achem pertinente?	
6. Perspetivas dos participantes sobre como o <i>feedback</i> se relaciona com o trabalho autónomo	6.1. Conhecer a opinião sobre a importância do <i>feedback</i> no trabalho autónomo;	- Qual o <i>feedback</i> que os alunos reportam sobre o TEA? - Qual o <i>feedback</i> dos professores sobre o TEA? - Qual o <i>feedback</i> apresentado pelos pais? - Considera importante os colegas de turma também terem a oportunidade de dar <i>feedback</i> no PIT?	
7.Comentário ou sugestões livres e agradecimento pela colaboração.	7.1. - Solicitar, ao entrevistado, sugestões ou comentários que considere pertinentes para acrescentar ou salientar nesta entrevista; - Agradecimento, ao entrevistado, pela colaboração e disponibilidade ao ter	- “Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa...” - “Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade, que será muito relevante...”	

	participado investigação.	nesta		
--	------------------------------	-------	--	--

ANEXO 4. Questionário destinado aos Encarregados de Educação

QUESTIONÁRIO

Caro Encarregado de Educação,

O presente inquérito por questionário visa a elaboração de um trabalho final do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Superior de Educação e Ciências, em Lisboa. A investigação tem como tema compreender o papel do *feedback* no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Os dados obtidos neste questionário serão confidenciais e os participantes serão mantidos em anonimato. O tempo estimado para o preenchimento deste inquérito é de, aproximadamente, 20 minutos.

Agradecemos-lhe a sua colaboração e os minutos que dispensar no preenchimento do questionário.

A aluna,
Maria Ribeiro.

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

As respostas às seguintes questões irão ajudar-nos a descrever os sujeitos do estudo.

Assinale, por favor, com uma **X** (cruz) a resposta que mais se adequa à sua situação.

1.1. Género

Feminino

Masculino

1.2. Idade

- de 25 anos

26 – 33 anos

34 – 41 anos

42 – 49 anos

+ de 50 anos

1.3. Habilitações Literárias

4.º Ano

6.º Ano

9.º Ano

12.º Ano

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

2. CONCEÇÕES SOBRE O TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Para cada afirmação, indique a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

2.1. A razão que o levou a escolher esta instituição...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1.1. ... localização próxima da habitação	1	2	3	4
2.1.2. ... localização próxima do trabalho	1	2	3	4
2.1.3. ... as diversas valências (creche, pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo)	1	2	3	4
2.1.3. ... o modelo do Movimento da Escola Moderna	1	2	3	4
2.1.4. ... o tempo de estudo autónomo	1	2	3	4
2.1.5. ... o ambiente familiar	1	2	3	4

2.2. Qual o seu grau de satisfação sobre o Tempo de Estudo Autónomo?

- Extremamente positivo
- Positivo
- Negativo
- Extremamente negativo

2.3. Quais os aspetos positivos do Tempo de Estudo Autónomo? Porquê?

2.4. Quais os aspetos menos positivos do Tempo de Estudo Autónomo? Porquê?

2.5. - O seu filho aprendeu com o momento de Tempo de Estudo Autónomo...

Para cada afirmação, indique a sua opinião e assinale de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.5.1. ... a ser autónomo	1	2	3	4
2.5.2. ... a ser responsável	1	2	3	4
2.5.3. ... a ser mais organizado	1	2	3	4
2.5.4. ... a colaborar com os colegas	1	2	3	4
2.5.5. ... a saber gerir o seu tempo	1	2	3	4
2.5.6. ... a saber gerir as suas dificuldades	1	2	3	4
2.5.7. ... a saber ouvir os outros	1	2	3	4
2.5.8. ... a saber pedir ajuda aos colegas	1	2	3	4
2.5.9. ... saber refletir e avaliar o seu trabalho	1	2	3	4

2.6. Se pudesse decidir gostaria que o seu educando continuasse a ter Tempo de Estudo Autónomo até ao final da escolaridade obrigatória (12.º ano)?

Sim Não

2.6.1. Porquê?

2.7. Considera que os momentos de Tempo de Estudo Autónomo na agenda semanal (3x por semana) são suficientes?

Sim

Não

2.7.1. Porquê?

3. PERSPETIVAS SOBRE O PAPEL DO PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO (PIT) NO TRABALHO DE ESTUDO AUTÓNOMO TEA

3.1. Na sua opinião, qual o objetivo do PIT?

3.2. Quais as mais valias do PIT? Porquê?

4. PERSPETIVAS SOBRE COMO O *FEEDBACK* SE RELACIONA COM O TRABALHO AUTÓNOMO

4.1. Como considera o *feedback* dado pela professora através da avaliação do PIT?

Muito pertinente

Pertinente

Indiferente

4.1.2. Porquê?

4.2. Como considera a avaliação realizada ao PIT pelos colegas?

Muito pertinente

Pertinente

Indiferente

Porquê?

4.3. Qual o *feedback* que o seu filho costuma reportar sobre o Tempo de Estudo Autónomo?

4.4. Que tipo de *feedback* considera pertinente ser dado na avaliação do PIT?

Para cada afirmação, indique a sua opinião e assinale de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.4.1. ... Deve ter atenção para não dispersar.	1	2	3	4
4.4.2. Na próxima semana se o vejo a conversar nem sabe o que lhe acontece!	1	2	3	4
4.4.3. ... na próxima semana comece por rever os cálculos	1	2	3	4
4.4.4. ... Tem de estudar mais, assim não vai conseguir.	1	2	3	4
4.4.5. ... O seu trabalho está cheio de erros! Corrija-os. .	1	2	3	4
4.4.6. Sugiro que invista nos ficheiros de ortografia e de cálculos.	1	2	3	4
4.4.7. ... Demorou muito tempo numa tarefa, podia ter feito outras atividades.	1	2	3	4
4.4.8. Esta semana esteve mais empenhado e trabalhador. Parabéns!	1	2	3	4
4.4.9. Não acho normal no 4.ºano ainda não conseguir ter noção do que é capaz de fazer no TEA durante a semana.	1	2	3	4
4.4.10. Muita conversa e pouco trabalho. Continue assim....	1	2	3	4
4.4.11. Deve empenhar-se e trabalhar com autonomia no que mais precisa.	1	2	3	4
4.4.12. Trabalhou bem esta semana e realizou ficheiros variados, bom trabalho!	1	2	3	4

4.4.13. Deve organizar-se melhor, deixou ficheiros por terminar.	1	2	3	4
4.4.14. Quando planeia o PIT deve ler o comentário anterior.	1	2	3	4
4.4.15. Acredito que vai conseguir melhorar. Bom trabalho!	1	2	3	4

Termina aqui o seu questionário. Muito obrigada pela sua colaboração.
Maria Ribeiro.

ANEXO 5. Questionário destinado aos alunos

QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

O presente inquérito por questionário visa a elaboração de um trabalho final do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto Superior de Educação e Ciências, em Lisboa. A investigação tem como tema compreender o papel do *feedback* no tempo de estudo autónomo para a promoção de aprendizagens mais significativas numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Os dados obtidos neste questionário serão confidenciais e os participantes serão mantidos em anonimato.

O tempo estimado para o preenchimento deste inquérito é de, aproximadamente, 15 minutos.

Agradecemos-lhe a sua colaboração e os minutos que dispensar no preenchimento do questionário.

A aluna,
Maria Ribeiro.

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

As respostas às seguintes questões irão ajudar-nos a descrever os sujeitos do estudo.

Assinale, por favor, com uma **X** (cruz) a resposta que mais se adequa à sua situação.

1.1. Género

Feminino

Masculino

1.2. Idade

9 anos

10 anos

11 anos

1.3. Há quanto tempo frequenta o Colégio Saint Daniel Brottier?

2. CONCEÇÕES SOBRE O TRABALHO DE ESTUDO AUTÓNOMO (TEA)

2.1. Se tivesse que explicar a um amigo seu o que é o TEA, o que lhe dizia?

2.2. Quais os aspetos positivos do TEA? Porquê?

2.3. Quais os aspetos menos positivos do TEA? Porquê?

2.4. – O que aprendeu nos momentos de TEA...

Para cada afirmação, indique a sua opinião e assinale de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.5.1. ... a ser autónomo	1	2	3	4
2.5.2. ... a ser responsável	1	2	3	4
2.5.3. ... a ser mais organizado	1	2	3	4
2.5.4. ... a colaborar com os colegas	1	2	3	4
2.5.5. ... a saber gerir o seu tempo	1	2	3	4
2.5.6. ... a saber gerir as suas dificuldades	1	2	3	4
2.5.7. ... a saber ouvir os outros	1	2	3	4
2.5.8. ... a saber pedir ajuda aos colegas	1	2	3	4
2.5.9. ... saber refletir e avaliar o seu trabalho	1	2	3	4

2.5. Considera que os momentos de Tempo de Estudo Autónomo na agenda semanal (3x por semana) são suficientes?

Sim

Não

2.5.1. Porquê?

2.6. No TEA costuma trabalhar individualmente?

Sim

Não

2.7. No TEA costuma trabalhar mais a pares, em grupo (mais de 3 elementos) ou individualmente?

A pares

Em grupo

Individualmente

2.8. Quando está com muita dificuldade em TEA o que faz?

Procura esse conteúdo no caderno e tenta fazer sozinho

Assinala nos apoios e parcerias e espera que algum colega o ajude

Aborda diretamente um colega e pede ajuda

Pede ajuda à professora

Assinala no caderno para que mais tarde a professora veja e o ajude nesse conteúdo.

3. PERSPETIVAS SOBRE O PAPEL DO PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO (PIT) NO TEA

3.1. Se tivesse que explicar a um amigo seu o que é o PIT, o que lhe dizia?

3.2. Na sua opinião, qual o objetivo do PIT?

3.3. Qual a área curricular mencionada no PIT que prefere?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Outros

3.4. Qual a área curricular que sente mais dificuldade?

Português Matemática Estudo do Meio Outros

3.5. Em Português, qual é a tarefa que mais gosta de realizar?

Escrita livre/pares	<input type="checkbox"/>	Revisão de um texto a pares	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	Ditado a pares	<input type="checkbox"/>
Ficha de Ortografia	<input type="checkbox"/>	Ficha de Leitura e Interpretação	<input type="checkbox"/>
Ficha de Escrita Orientada	<input type="checkbox"/>	Ficha de Gramática	<input type="checkbox"/>
Ficha do Manual ou da gramática	<input type="checkbox"/>	Ficha de Textos da Turma	<input type="checkbox"/>

3.6. Em Matemática, qual é a tarefa que mais gosta de realizar?

Ficha de Números e Operações	<input type="checkbox"/>	Ficha de Contas	<input type="checkbox"/>
Ficha de Geometria e Medidas	<input type="checkbox"/>	Ficha de Problemas	<input type="checkbox"/>
Inventar um Problema	<input type="checkbox"/>	Ficha do Manual	<input type="checkbox"/>
Jogo (tabuada, super T, xadrez)	<input type="checkbox"/>		

3.7. - Em Estudo do Meio, qual é a tarefa que mais gosta de realizar?

Estudo do resumo do projeto	<input type="checkbox"/>	Ficha de Projetos	<input type="checkbox"/>
Ficha de Estudo do Meio	<input type="checkbox"/>	Atividade experimental	<input type="checkbox"/>

3.8. - Se pudesse modificava o PIT?

Sim

Não

3.8.1. Que alteração faria? Porquê?

3.9. Quais as maiores diferenças do PIT que usou este ano para o PIT dos anos anteriores?

4. PERSPETIVAS SOBRE COMO O *FEEDBACK* SE RELACIONA COM O TRABALHO AUTÓNOMO

4.1. De que forma planeias as áreas a trabalhar...

Para cada afirmação, indique a sua opinião e assinale de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
4.1.1. ... planeio consoante as minhas maiores dificuldades	1	2	3	4
4.1.2. ... opto por fazer o que já sei	1	2	3	4
4.1.3. ... opto por escolher a área que mais gosto	1	2	3	4
4.1.4. ... tenho em consideração a avaliação da professora	1	2	3	4
4.1.5. ... tenho em consideração os comentários dos colegas	1	2	3	4

4.1.6. ... opto por planear tendo em conta o que estudei em casa	1	2	3	4
4.1.7 Planeio tendo em conta o que o meu amigo vai fazer	1	2	3	4

4.2. Como realiza a autoavaliação do seu PIT?

4.3. Costuma planear o PIT consoante a avaliação realizada pela professora?

Sim Não

4.4. Considera importante a avaliação da professora no PIT?

Sim Não

4.4.1. Porquê?

4.5. Consideras importante a avaliação dos colegas?

Sim Não

4.6. Quais os comentários que o fazem trabalhar mais?

4.8. Achas importante a professora referir no PIT o que tem de melhorar?

4.9. Se pudesse decidir gostaria de continuar a ter Tempo de Estudo Autónomo até ao final da escolaridade obrigatória (12.º ano)?

Sim Não

4.9.1. Porquê?

4.10. Se pudesse decidir preferia deixar de ter TEA e passar a ter TPC durante a semana?

Sim Não

4.10.1. Porquê?

Termina aqui o seu questionário. Muito obrigada pela sua colaboração.
Maria Ribeiro.

ANEXO 6. Plano individual de trabalho

Plano Individual de Trabalho n.º

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

O que posso fazer no TE.A.		Previsão	Plano de Tarefas	Totais	O que fiz no trabalho de Projeto
Português	Escrita livre/pares				<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="font-size: 2em;">/ / /</div> </div>
	Revisão de um texto a pares				
	Leitura (e texto sobre o livro)				
	Ditado a pares				
	Ficha de Ortografia	x			
	Ficha de Leitura e Interpretação de Textos				
	Ficha de Escrita Orientada				
	Ficha de Gramática				
Matemática	Ficha do Manual ou da Gramática				Cumpri o P.I.T.? <input type="checkbox"/> Porque...
	Ficha de Textos da Turma				
	Ficha de Números e Operações				
	Ficha de Contas	x			
	Ficha de Geometria e Medida				
	Ficha de Problemas	x			
	Inventar um Problema				
Estudo do Meio	Ficha do Manual				
	Jogo (tabuada, super T, xadrez)				
	Estudo do resumo do projeto				
Outros	Ficha de Projetos	x			
	Ficha de Estudo do Meio				
	Atividade experimental				
Outros	Acabar/melhorar trabalhos				
	Ficha de Arte				
	Ficha de Verificação				
Total de atividades previstas e realizadas		6		4	

PRODUÇÕES APRESENTADAS:

A MINHA TAREFA:

Apoios e Parceria	Dia		O quê		Com quem		Av.	

Avaliação do meu trabalho	Na próxima semana vou: MELHORAR: AVALIAR:
Comentário da professora	Comentário dos colegas

