

A Avaliação e o Papel do Erro no Processo Ensino-Aprendizagem

Relatório de Estágio

Nicole Tavares Couto

Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Ponta Delgada 2025

A Avaliação e o Papel do Erro no Processo Ensino-Aprendizagem

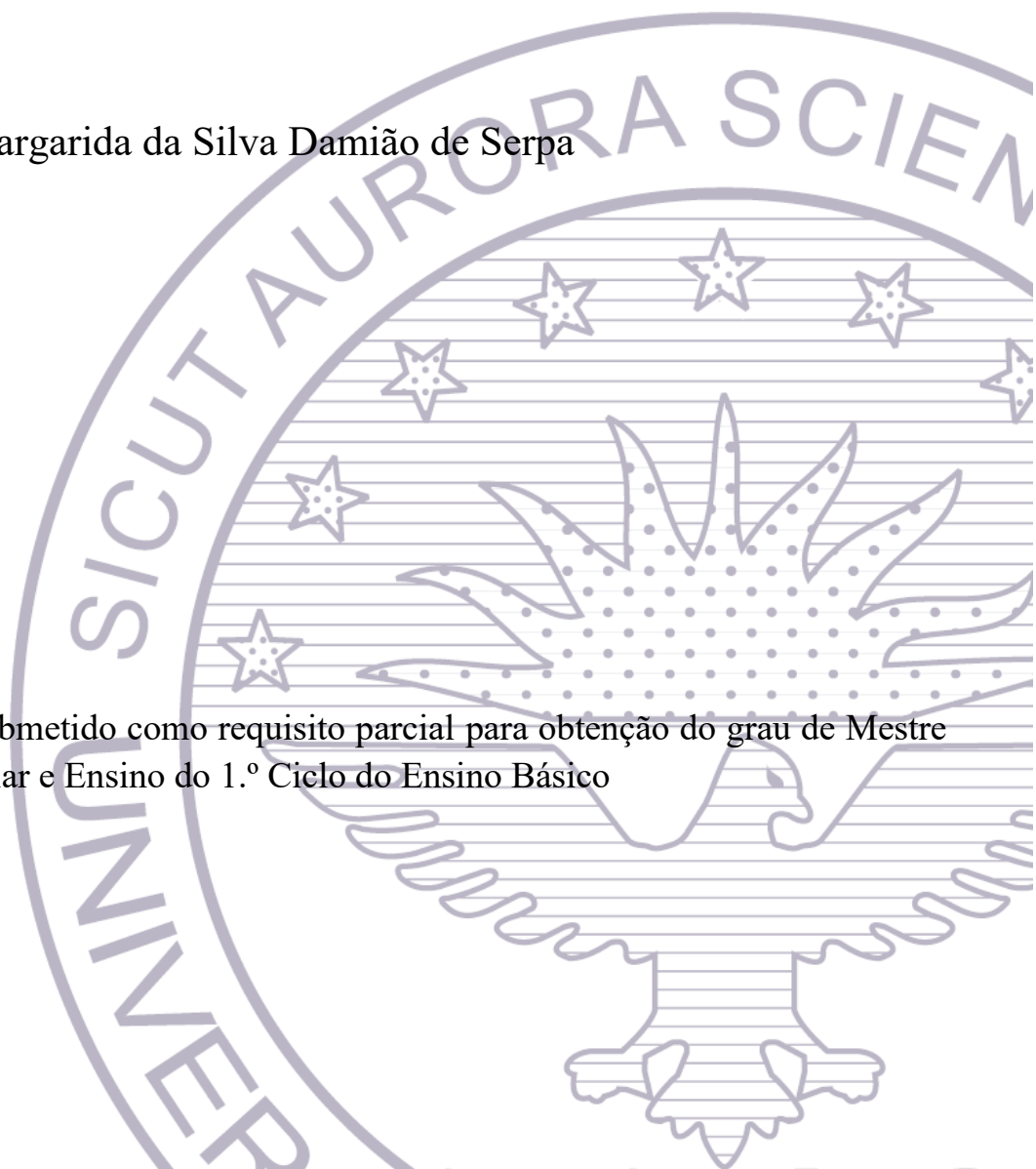
Relatório de Estágio

Nicole Tavares Couto

Orientadores:

Prof.^a Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

Chegando ao fim de mais um capítulo na vida académica, etapa esta levada com muito esforço e dedicação, quero agradecer com um carinho especial a todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram e que marcaram a minha vida durante todo este processo. Ao finalizar este ciclo com este trabalho que apesar de ser de carácter individual, não pode ser desmerecido o valor e o apoio a quem me acompanhou.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu noivo, aos meus pais e ao meu irmão por todo o amor, compreensão, incentivo e apoio durante todo o meu percurso académico, pois sem dúvida que sem eles nada disto seria possível. Obrigada pela motivação para continuar mesmo quando estava nos meus piores momentos. É muito gratificante saber que tenho quatro pilares para a vida.

Em segundo lugar, mas não menos importante, quero realçar a forma que a minha querida avó sempre me ergueu ao encher-se de orgulho quando finalizava cada etapa do meu percurso académico. Obrigada pelos conselhos, pelas vivências transmitidas e por toda a companhia disponibilizada em toda a minha vida. Agradecer também ao meu anjo da guarda, à minha estrelinha brilhante, ao meu avô que apesar de não me ter visto embarcar nesta aventura, sempre acreditou que conseguiria. Com certeza que foi graças ao seu apoio incondicional e das memórias que ficaram que fez com que pudesse estar agora a concluir esta fase tão importante da minha vida.

À minha restante família, que decerto é muito extensa para enumerar, deixo um obrigada do coração por todo o apoio dispensado.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, por ter sido paciente e muito prestável com a sua sempre pronta disponibilidade, ajuda e compreensão durante todos os meses de escrita.

A todos as minhas colegas, que se tornaram amigas para a vida, obrigada pelo carinho, amizade e experiências partilhadas.

Agradeço de igual forma aos docentes cooperantes do Estágio Pedagógico I e II, que me receberam de braços abertos nas suas sala e que partilharam experiências. Agradecer também aos meus meninos e meninas que foram me confiados pelo carinho, pelas exigências e por todo o amor que me proporcionaram vivenciar.

Um grande obrigada a todos vós!

Resumo

Este relatório resulta do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O aprofundamento da temática da avaliação de e para a aprendizagem bem como do erro, surge da necessidade de compreender a sua conceção e gestão no contexto escolar, uma vez que se trata de uma componente intrínseca ao quotidiano da ação docente. Apesar de se tratar de temas clássicos, continuam a ser pouco debatidos e aprofundados na prática educativa.

Ao longo deste trabalho, apresentarei uma revisão de literatura e de estudos realizados nesta área. Além disso, haverá uma análise e uma reflexão sobre as práticas educativas realizadas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando as atividades que visaram desenvolver as dificuldades identificadas no período de observação.

Na componente prática pedagógica, concluí que os objetivos delineados foram atingidos através de um conjunto de atividades que permitiram, por um lado, desenvolver as crianças de forma abrangente em cada área de conteúdo e, por outro lado, enfatizar a implementação de atividades interdisciplinares.

Para complementar o trabalho, foi desenvolvido um estudo empírico que procurou clarificar a importância da avaliação e do erro no processo de ensino-aprendizagem, analisar o papel do educador/professor na sua gestão e, adicionalmente, conhecer as perspetivas das crianças face ao tema. O estudo baseou-se na análise de vinte e três incidentes críticos recolhidos ao longo do estágio e de treze entrevistas semiestruturadas realizadas a crianças que frequentavam a escola onde decorreu o estágio, seis da Educação Pré-Escolar e sete do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram ainda analisadas seis entrevistas semiestruturadas a docentes – três educadores e três professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tratamento dos dados foi efetuado através da técnica de análise de conteúdo temática.

Os principais resultados do estudo indicam que educadores e professores reconhecem a avaliação como elemento essencial do processo educativo, pois permite identificar o que os alunos já sabem e o que ainda necessitam de aprender, o que possibilita a reformulação do ensino de modo a dar resposta às necessidades detetadas. Referem recorrer a diversidade de instrumentos de avaliação, com destaque para a

observação direta, com ou sem registos sistemáticos, pela sua eficácia na recolha de informação abrangente. Percecionam o erro como algo negativo e a evitar, pois admitem preferir a apresentação da solução correta em vez da promoção de estratégias que incentivem a superação ativa do erro pelos alunos. Este estudo, ainda que de forma modesta, contribui para a compreensão do papel da avaliação e do erro em contexto escolar, podendo servir de apoio a práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas promotoras do sucesso educativo.

Palavras- Chave: Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Avaliação das Aprendizagens; Erro.

Abstract

This report results from the work developed within the curricular units of Pedagogical Internship I and II, part of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The in-depth exploration of the themes of assessment *of* and *for* learning, as well as the role of error, arises from the need to understand their conception and management within the school context, as they are intrinsic components of everyday teaching practice. Although these are classical topics, they continue to be insufficiently discussed and explored in educational practice.

Throughout this report, I will present a review of the literature and studies carried out in this area. Furthermore, there will be an analysis and reflection on the educational practices implemented during the internship in both Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, highlighting the activities aimed at addressing the difficulties identified during the observation period.

In the practical pedagogical component, I concluded that the outlined objectives were achieved through a set of activities that allowed, on the one hand, a comprehensive development of the children in each content area and, on the other, an emphasis on the implementation of interdisciplinary activities.

To complement the work, an empirical study was carried out with the aim of clarifying the importance of assessment and error in the teaching-learning process, analyzing the role of the educator/teacher in their management, and, additionally, understanding children's perspectives on the topic. The study was based on the analysis of twenty-three critical incidents collected during the internship and thirteen semi-structured interviews conducted with children attending the school where the internship took place—six from Preschool Education and seven from the 1st Cycle of Basic Education. Additionally, six semi-structured interviews with educators and teachers were analyzed—three preschool educators and three teachers from the 1st Cycle of Basic Education. The data were analyzed using the thematic content analysis technique.

The main findings of the study indicate that both educators and teachers recognize assessment as an essential element of the educational process, as it allows the identification of what students already know and what they still need to learn, thus enabling the adaptation of teaching to meet identified needs. They report using a variety of assessment tools, with a particular emphasis on direct observation—with or without

systematic records—due to its effectiveness in gathering comprehensive information. However, they tend to perceive error as something negative and to be avoided, as they admit to preferring the presentation of the correct solution rather than promoting strategies that encourage students to actively overcome their mistakes. This study, albeit modestly, contributes to a better understanding of the role of assessment and error in the school context and may support more conscious and informed pedagogical practices that foster educational success.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO DE E PARA AS APRENDIZAGENS	3
1.1. Conceito de Avaliação	4
1.2. Funções da avaliação	6
1.3. A avaliação para além dos resultados dos alunos	8
1.4. Modalidades de avaliação	12
1.5. Técnicas e instrumentos de avaliação	14
1.6. Critérios de avaliação.....	17
CAPÍTULO II - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	20
2.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte	21
2.2. Caracterização da Sala de Atividades	22
2.3. Caracterização do grupo de crianças e dinâmicas pedagógicas.....	24
2.4. Reflexão sobre prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar	25
2.4.1. Visão geral de situações educativas no estágio em Educação Pré-Escolar... 25	
2.4.2. Análise de situações educativas da lecionação em Educação Pré-Escolar ... 33	
CAPÍTULO III - A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	40
3.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte	41
3.2. Caracterização da Sala de Aula.....	42
3.3. Caracterização da turma e dinâmicas pedagógicas.....	43
3.4. Reflexão sobre prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico 44	
3.4.1. Visão geral da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico	44
3.4.2. Análise de duas temáticas da lecionação no 1.º Ciclo.....	50
CAPÍTULO IV – O PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	55
4.1. O erro	56
4.1.1 Conceito de erro	56
4.1.2. Relação entre o erro e as conceções alternativas.....	57
4.1.3. O erro numa perspetiva construtivista.....	59
4.2. O papel do erro nas aprendizagens	61
4.2.1. O erro em contexto escolar.....	61
4.2.2. Tipos de Erro.....	64
4.2.3. O Papel do docente face ao erro.....	67
4.2.4. Visão estratégica do ensino face ao erro	69

CAPÍTULO V – ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO E O ERRO – PRÁTICAS DA ESTAGIÁRIA E PERSPETIVAS DE CRIANÇAS E DOCENTES.....	72
5.1. Contexto e objetivos do estudo.....	73
5.2. Opções Metodológicas.....	73
5.2.1. Método	73
5.2.2. Participantes no Estudo	74
5.2.3. Técnicas de Recolha de Dados.....	74
5.2.4. Técnicas de Tratamento de Dados	75
5.2.5. Procedimentos Éticos	76
5.3. Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados.....	77
5.3.1. A avaliação e o erro em práticas de ensino da estagiária.....	77
5.3.2. A avaliação e o erro na perspetiva de crianças e de docentes	81
5.4. Dificuldades na concretização do estudo	93
Considerações Finais	94
Referências Bibliográficas.....	97
Referências Legislativas	101
ANEXOS.....	a
Anexo A: Protocolo do Consentimento Informado aos Encarregados de Educação....	b
Anexo B: Protocolo do Consentimento Informado aos Educadores/ Professores.....	c
Anexo C: Guião da Entrevista Semiestruturada às Crianças em Educação Pré-Escolar	d
Anexo D: Guião da Entrevista Semiestruturada às Crianças do 1.º Ciclo.....	e
Anexo E: Guião da Entrevista Semiestrutura aos Educadores/Professores.....	f

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Protocolo do Consentimento Informado aos Encarregados de Educação **Anexo**

B: Protocolo do Consentimento Informado aos Educadores/ Professores

Anexo C: Guião da Entrevista às Crianças em Educação Pré-Escolar

Anexo D: Guião da Entrevista às Crianças do 1.º Ciclo

Anexo E: Guião da Entrevista aos Educadores/Professores

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Visão geral das experiências de aprendizagem do estágio em Educação Pré-escolar

Quadro 2: Apresentação dos objetivos de aprendizagem em função de cada área/domínio curricular e os temas das intervenções em Educação Pré-escolar

Quadro 3: Visão geral das experiências de aprendizagem do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 4: Apresentação dos objetivos de aprendizagem em função dos momentos de intervenção e as áreas curriculares

Quadro 5: Contexto em que surgem os erros

Quadro 6: Natureza do erro

Quadro 7: Áreas de desenvolvimento sócio emocional

Quadro 8: Tipo de erros cometidos

Quadro 9: Intervenção pedagógica de gestão do erro

Quadro 10: Gestão do erro e seus efeitos

Quadro 11: Concepções de aprendizagem

Quadro 12: O que se aprende

Quadro 13: Concepções de avaliação

Quadro 14: Objetivos da avaliação na aprendizagem

Quadro 15: Critérios de avaliação das aprendizagens

Quadro 16: Tipos de avaliação

Quadro 17: Estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens

Quadro 18: Dificuldade na concretização da avaliação/Sentimentos negativos

Quadro 19: Propostas de melhoria dos procedimentos avaliativos

Quadro 20: Concepções de erro

Quadro 21: Função do erro

Quadro 22: Estratégias de gestão do erro

Quadro 23: Sentimentos/Consequência do erro/avaliação

Quadro 24: Reação dos professores, alunos e colegas perante erros

Quadro 25: Fatores que afetam a perceção do erro

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planta da sala de atividades

Figura 2: Recurso “Amigos e Inimigos dos dentes”

Figura 3: Maquete 3D de um boca com dentição de uma criança

Figura 4: Manuseamento da maquete 3D pelo grupo

Figura 5: Criação da escova de dentes mágica

Figuras 6 e 7: Mãos manipuláveis para o recorte das unhas

Figura 8: Resultado da experiência

Figura 9: Ilustração dos resultados no caderno individual

Figura 10: Dramatização de uma ida ao duche

Figura 11: Cartaz alusivo ao tema da semana

Figura 12: Planta da sala de aula

Figura 13: Visita de Estudo às Portas do Mar em Ponta Delgada

Figura 14: Pesagens dos resíduos recolhidos

Figura 15: Maquete 3D dos oceanos

Figura 16: Descodificação da frase

Figura 17: Cadeia Alimentar em corrente

Figura 18: Maquete 3D das Cadeias Alimentares

Figura 19: Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) (Torre, 2004)

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e incide sob as unidades curriculares de Práticas Educativas Supervisionadas I e II. Este documento, apoiado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de fevereiro, é um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrando-se na análise das práticas educativas dos dois momentos de estágio, numa revisão de literatura na área e na apresentação de um estudo realizado e comentado de forma crítica e reflexiva.

A temática escolhida — *A avaliação e o papel do erro no processo ensino-aprendizagem* — foi motivada pela relevância que a avaliação e o erro podem assumir no desenvolvimento da aprendizagem e pela importância de explorar as conceções e práticas associadas no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando que estes constituem períodos fundamentais no processo de desenvolvimento e aquisição de competências por parte dos alunos. Para além disso, o tema revelou-se, igualmente, pertinente pelo seu potencial contributo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a promoção de uma cultura de aprendizagem que valorize a experimentação e a reformulação da ação.

Ao investigar a avaliação de e para as aprendizagens, aborda-se um dos temas mais debatidos no sistema educativo. O presente estudo expõe as conceções que alguns professores, educadores e alunos possuem acerca do conceito de avaliação e da forma como o experienciam. Os docentes pronunciam-se ainda sobre os procedimentos e critérios de avaliação que adotam, bem como o controlo exercido pela escola sobre o processo avaliativo, entre outros aspetos.

A realização deste estudo surge a par da apresentação das práticas pedagógicas desenvolvidas durante os estágios em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como da respetiva reflexão crítica, procurando estabelecer, sempre que possível, relação entre a teoria e a prática, com vista a uma compreensão mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem.

O presente documento encontra-se organizado por cinco capítulos, proporcionando uma melhor compreensão do que se pretende apresentar e analisar. Deste modo, o Capítulo I alude à avaliação de e para as aprendizagens. Nos Capítulos II e III serão apresentadas e analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de

Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Esta análise será antecedida pela caracterização das escolas, do meio envolvente, das salas de atividades/aulas e das crianças que participaram nas referidas práticas pedagógicas.

No Capítulo IV será realizado o enquadramento teórico sobre o erro em contexto escolar, permitindo obter uma visão mais abrangente das problemáticas associadas ao erro enquanto instrumento de aprendizagem na infância. No Capítulo V e último, será evidenciado um estudo empírico sobre o papel da avaliação e do erro no processo de ensino-aprendizagem, incluindo os respetivos objetivos, o método adotado, os participantes, as técnicas de recolha e tratamentos de dados, assim como a análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do relatório e as respetivas referências bibliográficas.

CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO DE E PARA AS APRENDIZAGENS

Este capítulo pretende refletir sobre o significado da avaliação de e para as aprendizagens, clarificando as suas diferentes perspetivas, funções, modalidades, instrumentos e importância dos critérios de avaliação.

As situações educativas, no contexto da sala de aula, baseadas em práticas reflexivas são uma vantagem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, pois permitem que o professor observe, interprete e ajuste as suas ações com base nos dados recolhidos.

Tal como afirma Estrela (1994),

O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas), e sempre que necessário reformular a sua prática, isto é, saber intervir e avaliar serão ações necessárias posteriores à sua ação. (p. 26)

1.1. Conceito de Avaliação

Em termos gerais, Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 183, citado por Rosales, 1992) consideram que

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados. (p. 37)

Situando a avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, Arends (1999) argumenta que a avaliação da aprendizagem envolve a coleta de informações sobre os alunos pelos professores. Segundo o mesmo autor, “geralmente o termo avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (Arends, 1999, p. 229). No entanto, os próprios alunos também podem avaliar, quer desempenhos dos próprios, quer dos colegas.

Assim, de acordo com os autores mencionados anteriormente, a avaliação é vista como um processo de recolha de informações e tomada de decisão, mas também pode ser encarada como a classificação do aluno.

Tyler (1973, citado por Sacristán, 1998) afirma que “... A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados” (p. 300). Nesta perspectiva mais tradicional, acentua-se apenas a avaliação do que foi planejado, bem como dos produtos alcançados.

Noutra perspectiva, Zabalza (2000) destaca a avaliação com um carácter processual e sistémico, uma vez que nela se integram diversos componentes fundamentais ao processo ensino-aprendizagem. Citando o mesmo autor,

Quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos ordenam-se sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema). Além disso, a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque está num sistema). (p. 222)

Ainda para Zabalza, “toda a avaliação contém um propósito, uma técnica, questões, aplicação, resposta ou conduta dos alunos, correção, classificação e consequências derivadas da avaliação” (p. 223). Estas são algumas das componentes do processo de avaliação.

Ribeiro (1997) destaca a necessidade de o docente controlar o processo e ajustar as suas práticas afirmando que “A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (p. 75).

Por outro lado, Salinas (2004) defende que o conceito de avaliação e as escolhas feitas nesse contexto não podem ser dissociados das formas de entender e implementar o ensino. Assim, Salinas (2004) considera que

tentar indagar o significado do conceito de avaliação no âmbito educativo é difícil, talvez porque, em algumas ocasiões, a complexidade da realidade, seus múltiplos reflexos e a distinta perspectiva na qual cada um de nós

pode percebê-la impedem uma conceitualização precisa e de carácter universal. Podemos recorrer às definições e às teorizações que se referem à avaliação educativa, mas isso sob a consideração de que, por trás de cada definição, há uma forma de entender e de viver o ensino, em um momento histórico e a partir de uma determinada racionalidade. (p. 11)

No entanto, Lesne (1984, p. 132, citado por Rodrigues, 1999) aponta para o âmago do ato avaliativo ao afirmar que

avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.). Avaliar é, por conseguinte, confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido. (p. 25)

A avaliação, sendo uma prática inerente ao processo de ensino e aprendizagem, abrange diversos aspetos, tais como: as expectativas de avaliação de professores e alunos, o feedback na interação com o grupo, o desempenho dos alunos nas atividades e as técnicas de avaliação utilizadas pelos professores, entre outros. Esses aspetos podem variar conforme a faixa etária dos alunos, refletindo-se assim nos diferentes níveis de ensino e aprendizagem.

A avaliação é, assim, um elemento essencial na realidade educativa e faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, embora possa incidir apenas num produto final e, indiretamente, no trabalho educativo que é realizado.

1.2. Funções da avaliação

São muitos os autores que têm estudado sobre as funções da avaliação das aprendizagens. Em termos gerais e a título de exemplo, Serpa (2010), partindo da sua reflexão e da recuperação de informação de diversos autores, sustenta que as funções da avaliação

têm estado associadas: a) ao esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem [...]; b) ao diagnóstico das características dos alunos; c) à síntese dos seus desempenhos; d) à certificação dos seus resultados; e) à informação a facultar a outros intervenientes educativos [...]; f) à selecção [...]; g) à prestação de contas dos sistemas educativos à sociedade [...]; h) ao exercício da autoridade [...], no sentido de imposição administrativa; i) ao incentivo à motivação mediante a competição; j) à comunicação [...]; k) ao desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais; l) à capacidade de autocrítica da avaliação feita. (p. 28)

Por sua vez, outros autores buscam especificar aspetos da avaliação na Educação Pré-Escolar. Ortega (1994, citado em Pinheiro, 2008) considera que as características da avaliação em contexto Pré-Escolar são as seguintes:

global, pois esta deve ter como referência os objectivos gerais definidos para este nível de ensino; contínua, ou seja, o educador de infância, de modo sistemático, observa e regista toda a informação considerada relevante; formativa, reguladora e orientadora do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que a informação recolhida permita melhorar tanto os processos como os resultados; qualitativa, dado que se baseia, sobretudo, na observação, o que permite obter informação significativa; contextualizada, tendo em conta o meio sociocultural em que se insere a instituição e as características das crianças; individualizada, isto é, deve atender ao desenvolvimento de cada criança, às suas características e necessidades. (p. 53)

Pinto (1989, citado em Pinheiro, 2008) destaca que as funções da avaliação na Educação Pré-Escolar não têm como principal função seleccionar, medir ou comparar crianças entre si, pois isso pode levar o educador a desconsiderar o desenvolvimento global de cada criança.

Com base nessa afirmação, a avaliação na Educação Pré-Escolar deve ser predominantemente qualitativa e formativa, ou seja, deve ser um processo contínuo que contribua para o desenvolvimento das competências das crianças, melhorando o seu desempenho e ajudando-as a superar as suas dificuldades.

1.3. A avaliação para além dos resultados dos alunos

Como referido anteriormente, a avaliação deve ser um procedimento frequente e integrado na prática educativa, permitindo a recolha de informações sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos para fundamentar as decisões a serem tomadas. Segundo o despacho normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro, a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (ponto n.º 2).

Sousa (2011), apoiando-se em Spodek e Saracho, 1998, e Zabalza, 2000, elucida esta necessidade ao salientar que

Embora no passado não fizesse parte das crenças pedagógicas dos educadores, a avaliação atualmente tornou-se um elemento fundamental no seu processo educativo. Mas diversos fatores educacionais e sociais contribuíram para ampliar e renovar o interesse pela avaliação na educação pré-escolar transformando-a numa questão central na educação de Infância. (p. 17)

A Educação Pré-Escolar tem práticas e formas de avaliação que valorizam a qualidade das aprendizagens neste nível de ensino. Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997), “Avaliar o processo e os efeitos [...] implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). O educador só será bem-sucedido nessa tarefa se considerar o processo e a forma como as crianças realizam uma determinada tarefa, as principais facilidades e dificuldades encontradas, as razões por trás dessas dificuldades, como superá-las, os efeitos das aprendizagens nas crianças e as motivações envolvidas. Tendo em conta os processos e os efeitos na avaliação, o educador poderá modificar a sua intervenção, flexibilizando conteúdos e processos, ajustando-os às necessidades e interesses das crianças para alcançar o sucesso mais facilmente.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016),

A avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu

planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança.” (p. 18).

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é mencionado que o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (alínea e, do ponto 3, do capítulo II).

No contexto do Currículo Regional da Educação Básica/CREB para o 1.º Ciclo (2011),

A avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente intrínseca do mesmo. Por isto, deve ser coerente com as conceções e opções educativas que sustentam o processo curricular como um todo, integrando os projetos curriculares de escola e de turma. (p. 37)

Nesse sentido, cabe ao docente criar diversas situações de aprendizagem, diversificando os materiais e as formas de concretizá-las, entre outros aspetos, para que consiga avaliar os alunos em diferentes momentos e contextos, verificando se as competências e capacidades estão sendo alcançadas. Assim, para que a avaliação reflita os resultados da aprendizagem dos alunos de maneira fundamentada, é necessário diversificar os contextos, momentos, instrumentos e estratégias de avaliação conforme os objetivos a serem alcançados. De acordo com o documento mencionado (2011), salienta-se que “Do mesmo modo que diversificar e diferenciar os processos de ensino e aprendizagem é o caminho imprescindível para promover o desenvolvimento de competências, também a avaliação pressupõe uma diversificação de contextos e estratégias”. (p. 37)

Somente através da utilização de uma diversidade de instrumentos de avaliação, o professor obterá uma visão abrangente do desenvolvimento e evolução do aluno. De acordo com o CREB (2011), “o processo de avaliação de competências implica a delimitação de estratégias e a criação de instrumentos através dos quais os professores possam aferir até que ponto os alunos conseguem mobilizar adequadamente as aprendizagens perante situações desafiadoras”. (p. 37)

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da avaliação de e para as aprendizagens, definindo a avaliação como um processo contínuo e formativo, centrado no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A Portaria n.º 59/2019, de 28 de agosto, que regulamenta a Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico, especifica no artigo 2.º que a avaliação se concentra nas aprendizagens e competências definidas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A concretização dessas aprendizagens e competências deve ser refletida nos Projetos Curriculares de Escola e de Turma, por ano de escolaridade, e a avaliação deve-se basear nos seguintes princípios, conforme o artigo 3.º:

- Coerência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências desenvolvidas;
- Uso de métodos e instrumentos de avaliação diversificados, adequados à natureza das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem;
- Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- Valorização da evolução do aluno ao longo de cada ciclo;
- Transparência e objetividade do processo de avaliação, especialmente por meio da clarificação e explicitação dos critérios adotados;
- Diversificação dos participantes no processo de avaliação.

Estes princípios permitem orientar e fundamentar as opções docentes em matéria de avaliação das aprendizagens, tanto na escolha das modalidades a adotar como dos atores educativos a envolver ou dos instrumentos a utilizar. Entre as modalidades, destaca-se a avaliação formativa e, entre os intervenientes, o papel dos pais e encarregados de educação, cuja participação pode ser essencial no processo avaliativo. No que diz respeito aos instrumentos, devem ser tão diversificados quanto possível, de forma a responder às necessidades de todos os alunos, tendo em consideração as suas especificidades, dificuldades, preferências e motivações, previamente identificadas pelo professor.

As orientações dadas pela referida Portaria têm por base o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que sustenta que:

na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos. (artigo 22.º, p. 2936)

Ainda sobre os intervenientes no processo de avaliação, conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril – Artigo 24.º-C, este papel não se restringe apenas aos alunos ou professores, mas abrange todos aqueles diretamente envolvidos neste processo. Assim, participam todos os professores, sendo o professor titular a principal figura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, os alunos e os pais/encarregados de educação desempenham um papel essencial, cabendo à escola garantir a sua participação ativa “promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa” (p. 1125).

É crucial que a avaliação incida sobre todos os conhecimentos e competências relevantes que um aluno necessita, não só para os dominar, mas também para clarificar os processos que conduzem à sua aprendizagem. Por outro lado, o processo de avaliação é uma ferramenta-chave para os professores determinarem não apenas o que os alunos precisam aprender, mas também a melhor forma de ensinar.

Podemos então concluir que a avaliação é um instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, que visa não apenas um produto final, mas principalmente o processo e a aprendizagem de cada aluno. Partindo do princípio de que a avaliação deve servir tanto ao avaliado quanto ao avaliador, é essencial esgotar todas as possibilidades metodológicas na recolha e avaliação das informações que fundamentam o ato avaliativo.

1.4. Modalidades de avaliação

A avaliação das aprendizagens inclui diversas modalidades, sendo clássicas as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.

Os docentes utilizam estas modalidades de avaliação na sua prática pedagógica, que apresentam diferenças nas suas finalidades, funções, intervenientes, procedimentos, técnicas, instrumentos e momentos de realização.

Assim, é necessário que os professores conheçam as diferentes modalidades de avaliação disponíveis, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, e pelo Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. De acordo com a legislação,

A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo de ensino-aprendizagem, seja no começo do ano letivo, de um período escolar, de uma unidade didática ou de uma aula, com o objetivo de verificar os conhecimentos, habilidades e interesses dos alunos em relação a um determinado assunto ou conteúdo. Segundo Bassedas e Huguet (1999, citados em Fernandes, 2009, p. 29), essa avaliação é utilizada para ajustar ou modificar as atividades planejadas no início de uma sequência de ensino-aprendizagem e para informar sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e atividades propostas.

Nesta ordem de ideias Ferreira (2007) refere que

a principal finalidade da avaliação diagnóstica [consiste] em determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. (p. 24)

No que diz respeito à avaliação formativa, esta ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, visando reorientar o ensino e melhorar os processos de aprendizagem. Cortesão (2002) descreve a avaliação formativa como “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (p. 38). Este tipo de avaliação permite a recolha de dados que ajudam professores e alunos a reorientar o seu trabalho, identificar aprendizagens realizadas e apontar falhas e aspetos a melhorar. A partir da observação e análise dos processos de aprendizagem, o docente e o discente podem direcionar o seu

trabalho para superar dificuldades e melhorar o ensino, adaptando as atividades às características e necessidades dos alunos. Segundo Allal (1986), a avaliação formativa pode ser organizada em três etapas:

a primeira refere-se à “recolha de informação relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos”; a segunda aponta para a necessidade de “interpretação dessas informações” para se diagnosticar as causas das dificuldades dos alunos; e a terceira etapa consiste na “adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas”. (p. 178)

Este tipo de avaliação tem um carácter qualitativo na aprendizagem, pois é essencialmente descritiva e permite melhorar e ajustar o ensino aos alunos. Na avaliação formativa, a responsabilidade pela regulação pode ser tanto do professor quanto do aluno. No entanto, de acordo com Nunziati (1990, citada em Serpa, 2010, p. 63), também se usa o termo “avaliação formadora”, para realçar o papel que o aluno pode ter na regulação da sua aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação formativa pressupõe a participação consciente e refletida do aluno na planificação, organização e avaliação da própria aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia e capacidade crítica (Pinheiro, 2008, p. 36).

Por sua vez, a avaliação sumativa pode ter diferentes significados, mas essencialmente é um tipo de avaliação que ocorre geralmente no final de uma unidade didáctica, de um período ou de um ano letivo, com o objetivo de fazer um balanço das aprendizagens dos alunos, geralmente atribuindo-lhes uma nota. De acordo com Cortesão (2002, p. 38),

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino.

A autora acrescenta que o resultado pode ser expresso numericamente, de acordo com uma escala escolhida (1-5 ou de 0-20), mas também pode ter uma menção qualitativa (Bom, Muito Bom), que ainda é uma apreciação geral do resultado. Para Serpa e Vaz

(2023), a avaliação sumativa não está obrigatoriamente associada a uma classificação e as menções qualitativas de alguma forma expressam uma escala, embora sem menção numérica.

Após discutir as especificidades de cada modalidade de avaliação, pode-se concluir que nenhuma delas é superior às outras, pois cada uma fornece informações relevantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe aos profissionais da educação articular essas modalidades entre si. Segundo Serpa (1995), as diferentes modalidades apresentadas, “mais do que opostas, são complementares e cada uma possui uma função específica no processo de ensino-aprendizagem” (p. 73).

Resumindo, cada modalidade de avaliação desempenha um papel crucial: a diagnóstica permite identificar as concepções iniciais dos alunos sobre um determinado assunto; a avaliação formativa centra-se na comunicação, nas interações e diálogos que ocorrem durante os processos de ensino, proporcionando *feedback* do docente para os discentes e vice-versa, bem como destes entre si, permitindo, assim, a identificação de erros, questionamentos e oportunidades de melhorias na aprendizagem. A avaliação sumativa, por sua vez, permite fazer um balanço dos conhecimentos, capacidades ou competências essenciais.

Uma educação de qualidade oferece um contexto físico adequado para a aprendizagem e um corpo docente qualificado, que utiliza estratégias didáticas apropriadas e está consciente da necessidade de aplicar a diferenciação pedagógica. Pretende-se que as escolas promovam o progresso dos alunos, levando em consideração não apenas os resultados iniciais e finais, mas também outras dimensões do processo escolar, como o contexto escolar e familiar, bem como as práticas pedagógicas adotadas.

A avaliação de e para as aprendizagens pretende contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos e a melhoria da qualidade das escolas, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

1.5. Técnicas e instrumentos de avaliação

É através da avaliação que o docente recolhe informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos nas áreas ou disciplinas que leciona, identificar dificuldades nas aprendizagens e realizar ajustes às suas planificações e práticas pedagógicas. Neste sentido, o professor deve recorrer a diversidade de metodologias e instrumentos de

avaliação, tendo em conta as suas ações pedagógicas, os aspetos que pretende avaliar e os objetivos a alcançar. Para tal, é necessária uma avaliação contínua, com carácter formativo e regulador.

Contudo, a necessidade de avaliar diferentes aspetos da aprendizagem, de comportamentos e atitudes, implica o recurso a diversos instrumentos de avaliação, sendo que nenhum instrumento isolado é suficiente para abranger todos os domínios. Cabe, assim, ao docente a responsabilidade de orientar a continuidade das atividades e das aprendizagens, estruturar unidades didáticas e realizar todas as tarefas pedagógicas, incluindo as da avaliação.

Serpa (2010), recuperando aspetos da reflexão de Zabalza, 1989, afirma que as técnicas e instrumentos de avaliação podem ser agrupados em:

provas convencionais (orais, escritas e de desempenho), provas objectivas (de resposta curta ou de completação, de seleção de alternativas, de associação ou combinação e escolha verdadeiro-falso), observação (assistemática ou casual, sistemática, escalas de atitudes, escalas de produção), entrevista (estruturada, semiestruturada e aberta) e técnicas sociométricas (sociogramas, escalas de distância social, mapas de interação). (p. 119)

A mesma autora (2010), também com apoio em Zabalza, 1989, refere possíveis critérios de agrupamento dos instrumentos de avaliação a partir do seu grau de estruturação, do nível de improvisação, do género de aptidões a incluir na sua construção, dos recursos permitidos para a sua elaboração, do tipo de resposta solicitada e das limitações de tempo e de espaço aquando da sua efetivação.

Entre todos os instrumentos de avaliação, destaca-se a observação direta, quer pela possibilidade de se recolherem diversas informações, quer pelo peso que tem aquando da concretização da avaliação formativa. Tal como afirma Parente (2002), a observação direta é um elemento crucial da avaliação educacional, visto que “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (p. 169). Nesta mesma linha, Barbosa e Horn (2008, citados por Vaz & Momm, 2012) “destacam que o acompanhamento da aprendizagem precisa ser

realizado constante e sistematicamente. Para isso, é preciso utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registo e análise” (p. 179).

A avaliação das aprendizagens baseia-se facilmente em fichas de trabalho, em propostas de tarefas presentes em manuais escolares e em testes escritos e orais, um conjunto de instrumentos mais convencionais. Os testes escritos possibilitam uma avaliação que comprova a apreciação realizada (Cabral, 2003), mas é importante reconhecer que não devem constituir o único meio de avaliar a aprendizagem. O professor pode recorrer a instrumentos menos convencionais, mas igualmente eficazes, como a observação direta, inquéritos ou questionários. Estes instrumentos permitem avaliar aspetos intelectuais, cognitivos e sócio afetivos, ajudando a identificar dificuldades e possibilitando uma intervenção imediata. Por essa razão, são particularmente úteis para avaliar alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou para recuperar a atenção daqueles que se encontram distraídos.

Segundo Fernandes (2000) o rigor e o sentido pedagógico nem sempre são prioritários quer na conceção quer na elaboração desses instrumentos, particularmente quando são introduzidos conteúdos que podem gerar dúvidas e carecem de precisão nas suas noções. O mesmo autor ainda refere que, se estes instrumentos forem utilizados de forma regular com objetivos formativos, as fichas de trabalho podem funcionar como orientadores de aprendizagem, ajudando o aluno a focar-se no que é considerado essencial.

Desta forma e em qualquer momento, pode-se questionar a validade e confiabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados, bem como o processo de seleção desses instrumentos. Atendendo a que a forma como se concretiza a avaliação pode condicionar os resultados dos alunos (Noizet & Caverni, 1985), é essencial determinar quais técnicas e instrumentos a utilizar, garantindo que sejam fundamentais, claros e justos no processo de aplicação e correção, seja pela auto ou heteroavaliação.

Dessa forma, o professor torna-se um agente ativo de mudança, criando desafios cognitivos e colaborando ativamente na reconstrução do conhecimento dos alunos. O docente assume o seu papel de liderança e, através da diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação, garante que todos os alunos progridam utilizando técnicas e instrumentos adequados à turma que tem. O professor precisa descodificar o perfil dos alunos, valorizar a observação direta do que ocorre na sala de aula e registar essas

observações, tornando-se um facilitador e orientador do desenvolvimento de competências dos alunos.

Os métodos e instrumentos, assim como as pessoas envolvidas no processo educativo, devem ser considerados parte fundamental do processo de avaliação. Espera-se que os professores, como afirma Barreira (2002), “através de um trabalho efetivo em equipa, possam, por exemplo; diversificar os instrumentos de avaliação, concretizar a auto-avaliação, clarificar os critérios de avaliação e proceder nos casos especiais de progressão” (p. 103). Para isso, é fundamental haver “formação adequada de professores, tendo em conta as suas verdadeiras necessidades” (idem, p. 103).

De acordo com Morgado (2005), sendo o ato educativo um ato de criação, é da responsabilidade do docente exercer um papel mágico, dividido entre a rotina e a necessidade de ousadia, com o objetivo de a escola continuar a promover o progresso global assumindo-se como um catalisador de cidadania.

1.6. Critérios de avaliação

Estabelecer regras e critérios é uma tarefa essencial na avaliação (Perrenoud, 1992, referido por Serpa, 2010). A importância dessa tarefa está na sua estreita conexão com as decisões avaliativas que determinam o que é realmente valorizado no ensino (Shepard, 2000, referido por Serpa, 2010). Desta forma, os critérios de avaliação “são enunciados que fornecem elementos de contraste para a apreciação de determinada realidade” (Serpa, 2010, p. 95), ou seja, o professor recolhe informações sobre as aprendizagens dos alunos e compara essas informações com os parâmetros de avaliação estabelecidos para esse fim.

Nunziati (1990, citado em Serpa, 2010) distingue entre "critérios de êxito", voltados para a avaliação de um produto, e "critérios de realização" ou "critérios de processo" (p. 94), que se referem às ações necessárias para a execução da tarefa.

De acordo com Pacheco (2002),

O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação

do referido. Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. (p. 58)

Consequentemente, é responsabilidade do educador/professor avaliar as aprendizagens dos seus alunos considerando os parâmetros estabelecidos para o nível de escolaridade que o aluno está a frequentar. Somente dessa forma, a avaliação será adequada e os seus resultados poderão ser comunicados corretamente aos interessados.

Ainda conforme Pacheco (2002),

O critério é, por isso, uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação para que entendam a avaliação como um acto de responsabilidade e de utilidade educativa e social. (p. 58)

De acordo com o ponto 2 do Capítulo I do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, a avaliação é um componente essencial e regulador da prática educativa, que permite a obtenção sistemática de informações que, após serem analisadas, ajudam na tomada de decisões que promovem a qualidade das aprendizagens. O mesmo Despacho destaca que a avaliação se foca no domínio de conceitos e competências (processos e atitudes) estabelecidas no currículo nacional para as diversas áreas disciplinares.

No contexto regional, a Portaria n.º 29/2012, de 6 de março, conhecida como Regulamento de Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico, estabelece os princípios e procedimentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. De acordo com o Artigo 2.º, a avaliação tem o objetivo de apoiar o processo educativo, promovendo o sucesso dos alunos, permitindo o reajuste dos Projetos Curriculares de Escola e de Turma, especialmente na seleção de metodologias e recursos, de acordo com as necessidades educativas identificadas. A avaliação também certifica as competências adquiridas pelos alunos no final de cada ciclo e ao término do ensino básico, além de contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e maior confiança social no seu funcionamento.

O Artigo 7.º, que trata dos critérios de avaliação, estabelece que cabe ao Conselho Pedagógico de cada unidade orgânica, no início de cada ano letivo e de acordo com as

orientações dos currículos nacional e regional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano escolar. No 1.º ciclo, essa definição é feita sob proposta dos conselhos de núcleo e, nos 2.º e 3.º ciclos, pelos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo. Esses critérios funcionam como referentes comuns dentro de cada unidade orgânica, sendo aplicados pelo professor titular da turma e pelo conselho de núcleo no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, no contexto dos projetos que desenvolvem.

De acordo com Cabral (2003), ao definir os critérios gerais de avaliação, os docentes devem refletir sobre o que está sendo avaliado. Para isso, devem analisar as competências gerais e específicas estabelecidas, além das intenções expressas no Projeto Educativo de Escola.

Segundo a UNESCO (1994/2004), tal como as organizações internacionais de referência, as variáveis escolares que mais impactam a aprendizagem dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula. As lideranças devem-se preocupar com os princípios de igualdade e inclusão, encarando a avaliação como processo de apoio à aprendizagem (DL n.º 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho). Devem, ainda, promover a interculturalidade, a cidadania, e a valorização moral e ética. A gestão escolar deve ser transparente e justa na execução das suas decisões e se articular com as políticas educativas sociais. A melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono escolar devem ser os principais objetivos, definindo metas de desenvolvimento e utilizando informações estatísticas para monitorar o progresso e ajustar ações conforme necessário.

De acordo com a Direção-Geral da Educação, os princípios a serem aplicados incluem a centralidade no aluno, a adequação dos percursos oferecidos, a ligação comprometida à comunidade local e a boa gestão dos recursos. Esses princípios promovem a equidade no acesso e no sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo. Além disso, apontam para práticas institucionais de reflexão, inovação, avaliação e regulação da ação educativa.

A clarificação dos procedimentos de avaliação, segundo Luckesi (2002), é essencial para comunicar aos alunos o que o professor e a escola valorizam, sabendo que está em causa tanto a informação a dominar como as competências a desenvolver. O objetivo final é que os alunos sejam capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas do dia a dia.

**CAPÍTULO II - A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR**

No presente capítulo será realizada uma breve caracterização do núcleo escolar onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar, bem como o meio envolvente e, a sala de atividades e do grupo de crianças com quem se desenvolveu o estágio. Será também realizada uma visão geral de todas as atividades e de todos os objetivos lecionados, com análise de algumas práticas letivas.

2.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente

A escola onde decorreu a componente prática do Estágio Pedagógico I situa-se em zona citadina da ilha de São Miguel, Açores, e oferece a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao meio local circundante à escola, observa-se variedade de recursos com potencial educativo como, por exemplo, instituições sociais, espaços recreativos e entidades de saúde, desportivas e culturais, permitindo deslocações a pé. Para além disso, verifica-se a existência de diversos estabelecimentos e espaços comerciais.

A escola tinha uma população escolar de cerca de duzentas e doze crianças, provindo de diferentes meios socioeconómicos e culturais e de diversas localidades. Sessenta e quatro frequentavam a Educação Pré-Escolar, distribuídas por quatro salas de atividades, e as restantes estavam matriculadas no 1.º ciclo do Ensino Básico, repartidas por onze turmas.

A escola, na sequência de renovação recente, melhorou as condições do edifício, do recreio e do sistema de segurança, bem como do mobiliário e equipamentos, o que se pressupõe contribuir para um funcionamento mais eficiente da mesma. Para além disso, a escola tinha condições de mobilidade para pessoas portadoras de deficiência, com rampas de acesso no rés-do-chão.

No bloco da Educação Pré-Escolar, existiam quatro salas de atividades, um gabinete para apoio educativo e uma biblioteca. No bloco ao lado, havia o ginásio, uma sala de convívio dos docentes, uma reprografia, um gabinete de apoio educativo, um amplo refeitório e duas salas de convívio (áreas comuns aos dois níveis de ensino).

Ao nível do corpo docente e não docente, a Educação Pré-Escolar integrava oito educadoras de infância, sendo quatro educadoras titulares e as restantes educadoras de substituição, de apoio educativo e/ou de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

(MSAI). Ao nível de pessoal não docente, a escola contava com nove assistentes operacionais, seis efetivos, dois do programa Estagiar Mais e um do programa SEI.

No tempo de recreio, as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar estavam separadas das crianças do 1.º Ciclo, para permitir um maior controlo por parte dos assistentes operacionais sobre ambos os grupos. As crianças do 1.º Ciclo tinham à sua disposição um espaço muito amplo que abrangia quase toda a zona de recreio à volta da escola, com baloiços, escorregas e um campo de futebol, enquanto as crianças mais pequenas usufruíam de um espaço mais pequeno, com escassez de equipamentos.

Em termos gerais, a escola desenvolvia diversos projetos e estava bem equipada e preparada para dar resposta às múltiplas necessidades das crianças.

2.2. Caracterização da Sala de Atividades

No que diz respeito à sala de atividades, a mesma encontrava-se no rés do chão do bloco da Educação Pré-Escolar, com aproximadamente 36 metros quadrados e com um pé direito alto, possuindo ainda três janelas de grandes dimensões que conferiam muita luz natural à sala (Figura 1). A organização da sala encontrava-se dividida em oito áreas de atividade: a área suja, a área da educadora, a área de acolhimento que comportava também a área da garagem e dos legos, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área do desenho livre e da modelagem e a área das mesas de trabalho. Todas as áreas tinham as suas regras e podiam ser orientadas ou não pela educadora. Os espaços das áreas encontravam-se delimitados pelo mobiliário da sala. No quadro abaixo é possível observar a planta em 3D da sala em que a organização do espaço é mais perceptível.

Figura 1

Planta da sala de atividades



Na área suja encontrava-se um lavatório que as crianças recorriam para lavar as mãos ou até para encher as suas garrafas de água, quando voltavam do recreio ou das aulas de expressão físico-motora. Abaixo e acima do lavatório existiam armários onde podiam ser encontrados vários materiais de artes visuais, nomeadamente tintas, pincéis e recipientes para as crianças utilizarem as tintas individualmente. A área da educadora era constituída por duas mesas onde se encontravam alguns dos seus materiais e um computador com ligação à internet.

A área de acolhimento coincidia com a área da garagem e dos legos. Nesta zona podia-se encontrar um tapete grande com as almofadas de cada criança, uma estante com os brinquedos da garagem e duas caixas com legos. Era nesta zona que o grupo se juntava no início da manhã, depois do intervalo, depois do almoço e no fim do dia. Era o local onde se realizava o acolhimento matinal, a escolha do responsável do dia, a marcação das presenças, do estado tempo, do fim de semana e do mês, a exploração do tema a ser abordado durante aquele dia, o relaxamento, que tinha o intuito de acalmar as crianças que vinham irrequietas do recreio, e, por fim, a avaliação do dia antes de as crianças se irem embora. Esta área também era utilizada no tempo da brincadeira livre em pequeno ou grande em grupo com todos os recursos que lá se encontravam.

A área da casinha era constituída por um berço de bonecas, um fogão, um forno, um lavatório, um armário com vários utensílios, dois guarda-roupas, uma mesa com quatro bancos, uma pequena mercearia e carrinhos de bebé e de compras. Nesta zona as crianças brincavam ao faz-de-conta em pequeno grupo, desenvolvendo a socialização, a imitação, a imaginação, a independência, as regras sociais, o respeito por si e pelo outro, a linguagem e as capacidades percetivo-motoras. A área da biblioteca era composta por um puf e uma estante com cinco prateleiras com alguns livros. O grupo costumava utilizar esta área para contar histórias ou folhear os livros. Já a área dos jogos compunha-se com um móvel com duas prateleiras com vários jogos e um quadro magnético com letras e cartões com palavras. Estas duas áreas tinham o intuito de estimular a concentração, o gosto pelos livros, a associação de ideias, a imaginação, a socialização, a comunicação e o desenvolvimento das capacidades percetivo-motoras. Tinha como objetivo ainda desenvolver a motricidade, a capacidade de inventar e construir, a atenção e a memória, a linguagem e o raciocínio lógico-matemático.

A área do desenho livre e da modelagem era composta por um móvel onde se encontravam os materiais do grupo e folhas brancas. As atividades desta área realizavam-

se nas mesas de trabalho, desenvolvendo as destrezas manipulativas, a imaginação e o sentido estético. A área das mesas de trabalho ocupava grande parte da sala, já que existiam três grupos de três mesas, duas redondas e uma retangular. Era nesta zona que as crianças realizam as atividades. Os trabalhos do grupo primeiramente ficavam expostos nas paredes da sala de acordo com o tema da semana e posteriormente eram guardados nos dossiers individuais.

Todos os materiais das diferentes áreas estavam dispostos de forma que o grupo pudesse usufruir dos mesmos de forma autónoma e segura.

2.3. Caracterização do grupo de crianças e dinâmicas pedagógicas

O grupo era constituído por catorze crianças, das quais sete do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

Destas crianças, duas possuíam Perturbação do Espetro de Autismo, mas apenas uma era abrangida pelas medidas universais e seletivas. Ambas frequentavam a sala de atividades durante todo o tempo letivo, realizando as suas terapias ocupacionais fora do horário escolar.

Tratava-se de um grupo de crianças ativas, participativas e, na sua maioria, pontuais e assíduas. No entanto, podia considerar-se um grupo heterogéneo por as crianças apresentarem diferentes níveis de desenvolvimento, variedade de interesses e necessidades específicas. Quanto às dinâmicas do grupo, privilegiavam-se as interações entre todos os elementos presentes, pois havia um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos (Silva et al., 2016, p. 24), uma vez que a “dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24).

Na sala existiam várias rotinas que eram rigorosamente cumpridas diariamente, conforme comentado na área do acolhimento, bem como cantada a canção do “Bom Dia”, disponibilizada a hora do leite, a “Hora do Conto”, a exploração das áreas da sala e a arrumação da sala.

2.4. Reflexão sobre prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar

Neste tópico serão comentadas genericamente as práticas pedagógicas realizadas no estágio em Educação Pré-Escolar. Posto isto, será analisado e refletido um momento de ensino no contexto da Educação Pré-escolar.

2.4.1. Visão geral de situações educativas no estágio em Educação Pré-Escolar

Neste subtópico serão descritas e comentadas as atividades da semana inicial de observação e da lecionação assegurada, permitindo uma visão global do trabalho desenvolvido no contexto.

A primeira semana de estágio pedagógico, que se antecederam às semanas de intervenção, foram exclusivamente reservadas à observação e ao contato com o grupo. Neste espaço de tempo foi realizado uma recolha de informação que permitiu apurar as características das crianças e as dinâmicas do funcionamento do grupo. Diariamente, a parte da manhã caracterizava-se pelo detalhado acolhimento no tapete, onde o grupo partilhava ideias e experiências e realizavam as rotinas. Destas rotinas, o grupo possuía mais dificuldade na contagem do número de crianças (total, meninos e meninas), uma vez que a maior parte do grupo ainda não dominava a sequência numérica até quinze, o que é normal para a faixa etária correspondente. Todas as outras tarefas eram executadas com facilidade e sucesso.

Quanto à dinâmica do grupo, pode-se afirmar que se tratava de um grupo de crianças ativas, participativas que demonstram níveis de desenvolvimento, de interesses e de necessidades distintos, que na sua maioria são pontuais e assíduas. É em grupo que as crianças encontram “o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24). Ao nível da linguagem, o grupo em questão apresentava várias falhas ao nível da emissão dos sons “r”, “s”, “lh” e “nh”. Para além disto, existia uma pronúncia bem acentuada do local de residência bem como a pronúncia brasileira proveniente dos conteúdos de multimédia visualizados. Este último apontamento podia ser comprovado pela comunicação com palavras brasileiras tal como picolé em vez de gelado, sujeira em vez de sujidade, entre outras. Foi possível ainda observar que as crianças apresentavam, maioritariamente, um vocabulário desenvolvido,

mas demonstravam dificuldades no que diz respeito à escrita do seu nome e da data, por vezes escrevendo os nomes em espelho.

Para além disto, nesta primeira semana, notou-se que a relação educador/criança era boa e o grupo era comunicativo havendo uma boa relação. Era um grupo que aquando da abordagem de um conteúdo, todos participavam ativamente com as suas opiniões e ideias. De um modo geral, o grupo tem curiosidade em novos assuntos/conteúdos, mantendo o interesse, e mobilizam conhecimentos anteriores que complementam os novos. Importa salientar que existe algumas crianças que estão a maior parte do tempo desatentas e desinteressadas por certas questões (brincar com as suas peças de roupa ou com as suas almofadas ou com os colegas) tendo-se de conquistar e cativar as mesmas de forma lúdica. No que diz respeito ao domínio da Matemática, a maioria das crianças do grupo sabe a sequência dos números oralmente, mas não consegue associar ao numeral correspondente nem realizar contagens básicas (somas). Foi possível observar também que não associam o número anterior ou o número seguinte de uma sequência se não for dito continuamente.

Durante as semana seguintes, procurou-se colmatar as dificuldades observadas realizando atividades e estratégias que valorizavam as potencialidades do grupo. Sendo assim, ao longo de todas as semanas de sequências didáticas foram estabelecidos objetivos para cada semana, que permitiram a abordagem de conteúdos de diferentes áreas/domínios curriculares.

No Quadro 1, foi enumerado as estratégias e atividades desenvolvidas (EA), bem como as áreas (destacadas a negrito) e os domínios curriculares abrangidos (Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Educação Artística; Educação Física; Conhecimento do Mundo) a cada semana de intervenção. Com este quadro é possível constatar que foi sempre priorizado a diversificação das práticas para que houvesse maior abrangência de momentos de comunicação oral e escrita, de situações lógico-matemáticas interligando sempre as expressões artísticas para que as dificuldades do grupo pudessem ser colmatadas ou pelo menos melhoradas.

Quadro 1

Visão geral das experiências de aprendizagem do estágio em Educação Pré-escolar

Intervenções	Experiências de Aprendizagem	Áreas/ Domínios Curriculares				
		Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Educação Artística	Educação Física
1.ª Intervenção - Outono	1. Rotina do acolhimento - Partilha de novidades, exploração de canções.	X			X	
	2. Rotina da exploração do mapa do tempo, do dia e das presenças.	X		X		X
	3. Exploração da história “A magia da estrela do Outono”	X	X			X
	4. O meu “Ouriço-Cacheiro”		X			X
	5. Bem-vindo ao Outono	X	X	X	X	
	6. Confeção de uma abóbora assada			X		
	7. Criação do cartaz “O vento sopra as folhas”				X	
2.ª Intervenção – Os cinco sentidos	8. Exploro os meus cinco sentidos					X
	9. A minha cara tem cinco sentidos					X
	10. Exploração da história “Trinca Cores”	X	X			
	11. Atividade “1, 2, 3 Trinca Colorido”	X	X	X		X
	12. Exploração da atividade “Os meus apoios”					X
	13. Exploração da atividade “Hum, que gosto é esse?”		X			X
	14. Exploração da atividade “Cheiro de quê?”		X	X		X
	15. Exploração da atividade “Que som é esse?”		X			X
	16. Exploração do recurso “Caixa das Sensações”		X			X
	17. Exploração da atividade “Fizemos pipocas e usamos os cinco sentidos”				X	X
3.ª Intervenção – Higiene do Corpo e Saúde Oral	18. Exploração do recurso “Amigos e Inimigos dos dentes”		X			X
	19. Dramatização “O dentista vai à escola”				X	
	20. Exploração do conto “O menino que detestava escovas de dentes”	X	X			
	21. Exploração do recurso com atividade “É preciso cortar as unhas”	X				X
	22. Experiência sobre “A importância de lavar as mãos”	X				X
	23. Exploração da melodia “Cheiro tão bem”				X	
	24. Exploração do recurso “Um banho por dia”	X			X	X
	25. Criação de um cartaz “A minha higiene é importante”	X			X	X
4.ª Intervenção – São Martinho	26. Dramatização da lenda de São Martinho	X			X	
	27. Exploração da atividade “A minha lenda de São Martinho”	X	X	X	X	
	28. Crio o meu fantoche				X	
	29. Exploração da melodia “É São Martinho”			X	X	
	30. Confeção de Castanhas Assadas			X		
5.ª Intervenção – As profissões	31. Exploração do tema “O que eu quero ser quando for grande?”	X	X			
	32. Realização de um cartaz com as profissões escolhidas		X	X		
	33. Visita de Estudo “Eu vou ao dentista”	X				X
	34. Exploração da melodia e da coreografia “Ponho-me de pé”				X	
	35. Exploração do recurso “Associo à profissão”	X	X	X		

Intervenções	Áreas/ Domínios Curriculares						
	Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Educação Artística	Educação Física	Conhecimento do Mundo	
5. ^a Intervenção – As profissões	36. Visita da Polícia de Segurança Pública e do Grupo Operacional Cinotécnico	X			X	X	
	37. Realização da atividade “O meu distintivo”			X			
6. ^a Intervenção – O Vestuário	38. Exploração do tema “O vestuário” com uma tenda	X	X				
	39. Exploração da atividade “O meu caça-sonhos”			X	X		
	40. Exploração do recurso “Uma aula de zumba através de um cubo”			X		X	
	41. Exploração do recurso “Máquina do Vestuário”	X	X	X	X	X	
7. ^a Intervenção – A família	42. Exploração do tema “A minha família”	X				X	
	43. Dramatização “Somos uma família”	X				X	
	44. Exploração da atividade “A minha árvore genealógica”	X	X		X	X	
	45. Exploração da atividade “A minha casa”	X			X	X	
	46. Exploração da atividade “Contando Sílabas”	X	X	X			
8. ^a Intervenção – O Natal	47. Convívio com os pais/familiares do grupo	X					
	48. Ensaio da melodia e respetiva coreografia “Pinheirinho”	X			X	X	
	49. Exploração da atividade “A minha bota de Natal tem um padrão”	X	X		X		
	50. Dramatização da lenda do pinheiro com recurso a fantoches		X		X		
	51. Confeção de Bolachas de Natal			X			
Total das áreas/domínios curriculares abordados		27	21	15	21	6	22

É possível observar que todas as áreas curriculares foram exploradas durante a prática pedagógica em Educação Pré-Escolar. É visível também que a terceira e a sexta intervenção foram as que proporcionaram mais experiências, uma vez que se tratou de semanas em que o tema era de maior curiosidade do grupo. Importa também referir que a última semana foi dedicada ao tema do Natal abrangendo quase todas as áreas e domínios exceto o conhecimento do mundo.

Através da análise detalhada do Quadro 1, é possível verificar que a lecionação foi focada essencialmente nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e nas expressões artísticas bem como nas áreas de formação pessoal e social e do conhecimento do mundo, para que as dificuldades observadas fossem colmatadas. É considerável

destacar ainda que o domínio das expressões artísticas foi uma base de alicerce para a uma lecionação interdisciplinar. Afirma-se ainda que o domínio da educação física teve menos incidências de experiências de aprendizagem.

É possível ainda afirmar que as atividades que permitiram uma maior integração de diferentes áreas/domínios foram as relacionadas com a exploração do tema “A família”, pois através das mesmas ativaram-se competências de quase todos os domínios curriculares. Por exemplo, a atividade intitulada “A minha árvore genealógica” permitiu que as crianças dialogassem sobre os seus laços familiares, tomassem consciência da hierarquia familiar, explorassem quantidades através da análise da sua árvore e enumerassem os nomes dos seus familiares. De modo semelhante, o recurso “Máquina de Vestuário” foi elaborado com a preocupação de colmatar diferentes áreas/domínios em que o grupo possuía mais dificuldades. Sendo assim, o recurso abrangia diferentes tarefas diárias bem como a associação a situações do dia-a-dia.

Importa realçar que o uso dos contos/histórias, nas intervenções, foi utilizado para iniciar e/ou aprofundar os conteúdos/conceitos e as temáticas abordadas, uma vez que esta era uma estratégia que a educadora titular utilizava diariamente. Este era um grupo que adorava os momentos dos contos e conseguiam realizar um reconto mesmo dias após o momento do conto. Este momento foi importante para verificar a compreensão que o grupo tinha sobre o conto, para promover mais momentos de diálogo que permitissem a aprendizagem de novos vocábulos e momentos que fossem oportunidades para as crianças praticarem formas de se expressar. Por sua vez, houve atividades que se centraram mais em domínios específicos como, por exemplo, a elaboração do cartaz “O vento sopra as folhas” com recurso a materiais recolhidos da natureza e recicláveis.

Também se considerou relevante destacar a relação entre as áreas curriculares e os objetivos de aprendizagem (Quadro 2), não se limitando apenas à associação entre aquelas e as atividades desenvolvidas. Essa relevância decorre da necessidade de assegurar a intencionalidade pedagógica das práticas desenvolvidas, promovendo uma aprendizagem alinhada aos propósitos educacionais estabelecidos no currículo.

Na apresentação dos objetivos, em alguns casos aparecem números entre parêntesis, os quais correspondem ao número da intervenção realizada pela estagiária, indicando que esse objetivo foi trabalhado mais de uma vez, nas intervenções referidas. Se o objetivo foi abordado apenas uma vez, não apresenta qualquer número associado.

Quadro 2

Apresentação dos objetivos de aprendizagem em função de cada área/domínio curricular e os temas das intervenções em Educação Pré-escolar

		<i>Áreas/ Domínios Curriculares</i>					
<i>Intervenções</i>		<i>Formação Pessoal e Social</i>	<i>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	<i>Matemática</i>	<i>Educação Artística</i>	<i>Educação Física</i>	<i>Conhecimento do Mundo</i>
<i>Intervenções</i>	<i>1.ª Intervenção - Outono</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Revelar confiança em experimentar atividades novas (1, 2) - Esperar pela sua vez em diferentes situações (1, 2) Identificar as suas características individuais (nome) (1 e 2) Manifestar as suas opiniões e aceitar a dos outros (1, 2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação (1, 2, 3) - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade) (1, 2, 3) - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica) (1, 2, 3) -Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras (1, 2) - Ouvir atentamente histórias (1 e 3) - Compreender mensagens orais em diversas situações de comunicação (1, 2) - Transpor aspetos da história para a vida real (1, 2, 3) - Apontar os aspetos principais de uma história: ação e personagens.(1, 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Dar continuidade a uma sequência Usar noções matemáticas em contextos lúdicos, nomeadamente através do preenchimento de tabelas de registo do seu quotidiano (1, 2) -Realizar contagens (1, 2, 4) - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (1 e 2) - Mobilizar elementos de comunicação visual nas suas produções - Expressar as suas ideias através da expressão plástica - Explorar diferentes modalidades de expressão visual (desenho, pintura) (1 e 6) 		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar fenómenos atmosféricos que observam - Compreender e identificar os alimentos/animais do outono - Reconhecer diferentes animais - Diferenciar os animais perante as suas características
	<i>2.ª Intervenção – Os cinco sentidos</i>					<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltar a pés juntos ou num só pé - Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear e agarrar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular os cinco sentidos - Reconhecer os órgãos dos cinco sentidos

- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros (3, 4)
- Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização (3, 4)
- Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica. (3, 4)
- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções (4, 5)
- Desenvolver sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros (3, 4, 5)

- Demonstrar cuidados com o seu corpo

Usar noções matemáticas em contextos lúdicos (4 e 6)

- Desenvolver a destreza manual

- Reconhecer ou estabelecer critérios, com base nas propriedades dos objetos/seres
- Utilizar tabelas simples para organizar a informação e interpretá-la de modo a dar

- Desenvolver o recorte e colagem
- Dançar no ritmo da música
- Reproduzir os passos de dança apresentados pela estagiária

- Conhecer as características e os materiais próprios da profissão;
- Experimentar e vivenciar novas situações;
- Demonstrar conhecimentos dos seus contextos mais próximos

6. ^a Intervenção – O vestuário	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral - Aperceber-se do sentido direcional da escrita - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras - Sentir-se capaz de utilizar a escrita, mesmo que em formas não convencionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quantidades através de contagens - Identificar posições relativas (ao lado, à frente, atrás, ...) - Identificar características observáveis: tamanho, cor, forma, orientação 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos coordenados utilizando o corpo no espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar conteúdos abordados na semana da Higiene e Saúde Oral - Conhecer o local de trabalho do dentista e as funções desta mesma profissão - Conhecer as características e os materiais próprios da profissão - Identificar as peças de vestuários consoante o estado do tempo e à estação do ano - Descrever aspetos característicos do tempo (sol, chuva, ...) - Distinguir diferentes tipos de peças de vestuário pelas suas características
7. ^a Intervenção - Família	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos pais/família na sala de atividades - Partilha de vivências dos pais com o grupo de crianças - Saber o seu nome completo e a data do seu aniversário - Saber os nomes dos pais/irmãos e a sua idade 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras 		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos que exigem maior precisão e destreza - Desenvolver a coordenação óculo-manual - Melhorar a manipulação fina de objetos - Melhorar o desempenho em atividade de vida diária 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo
8. ^a Intervenção – O Natal	<ul style="list-style-type: none"> - Aperceber-se do sentido direcional a escrita, ou seja, escrever o nome da esquerda para a direita 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer padrões, compreendendo a sua repetição numa sequência, exprimindo-se oralmente - Aplicar padrões e pensamento lógico, na construção das botas - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolo, escrita de números, estimativa, etc.), neste caso as quantidades de ingredientes - Escolher e usar unidades de medida para a confeção da receita (número de colheres) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a canção de acordo com o ritmo - Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros - Expressar através da dança, sentimentos e emoções, no caso o entusiasmo e alegria - Desenvolver a sua lateralidade - Saber manusear fantoches e representar na ordem correta dos acontecimentos 	

O quadro acima permite depreender que, durante a prática pedagógica realizada na Educação Pré-escolar, a globalidade dos temas permitiu contemplar objetivos de todas as áreas do currículo, em que nalgumas intervenções aparecem repetidamente, como por exemplo quando aparecem numeradas (número da intervenção), e em outras com objetivos novos.

Numa leitura horizontal, é possível observar todos os objetivos apresentados em cada uma das intervenções realizadas na prática pedagógica em Educação Pré-escolar. Em todas as explorações existiu a preocupação de realizar uma interligação e aprofundamento de várias competências e conhecimentos de diferentes áreas.

Por outro lado, numa leitura vertical, é possível observar os objetivos implementados em cada área do currículo de acordo com o tema. Nota-se que alguns objetivos aparecem repetidos, uma vez que se relaciona com algumas dificuldades apresentadas pelas crianças. O cuidado de aprofundar conhecimentos e competências de diferentes áreas esteve presente em quase todas as semanas de intervenção. As expressões espontâneas das crianças foram conseguidas sobretudo nos temas da “Higiene do Corpo e Saúde Oral, do “Vestuário” e da “Família”.

Com a apresentação deste quadro pode-se concluir que o grupo respondeu bem a todos os objetivos propostos, tendo, maioritariamente, aprendido as ideias principais que levaram às aprendizagens pretendidas.

2.4.2. Análise de situações educativas da lecionação em Educação Pré-Escolar

De seguida, será analisada uma sequência de atividades que facilitaram a aprendizagem de novos conceitos e formas de estar que contribuíram, no meu ponto de vista, para a superação de algumas dificuldades do grupo.

- Sequência de Atividades – Higiene do Corpo e Saúde Oral

A sequência de atividades a ser analisada, e aqui descrita, baseou-se no tema da Higiene do Corpo e Saúde Oral. O tema foi iniciado com um diálogo sobre a importância da lavagem dos dentes, onde a participação das crianças foi ativa. O diálogo iniciou-se visto que uma criança, na hora do acolhimento, compartilhou que tinha seguido os conselhos dados num jogo realizado no Dia da Alimentação, no caso, escovar os dentes após as refeições. Existiu então a necessidade de aferir os conhecimentos que as crianças já possuíam para procurar estabelecer relação entre estes e as informações que seriam

dadas, tal como sugere Arends (1995) ao afirmar que os conhecimentos prévios das crianças influenciam a forma como constroem as suas novas aprendizagens.

No mesmo contexto, outra criança partilhou que um familiar comia muitos doces e não escovava os dentes diariamente, o que causou problemas na “saúde” dos dentes da pessoa em questão. Assim sendo, evidenciou-se a importância de relacionar os conteúdos dos hábitos diários com as experiências do quotidiano das crianças.

Posteriormente, foi realizado um jogo em que as crianças teriam de identificar os alimentos amigos e inimigos dos dentes (Figura 2), colocando-os no local correto, respetivamente.

Figura 2

Recurso “Amigos e Inimigos dos dentes”



Nesta atividade, o grupo teve oportunidade de participar ativamente e colaborar com algumas experiências do seu quotidiano, como pode-se observar através de alguns discursos das mesmas:

A – “A minha mãe teve de ir ao dentista porque come muitas *gamas* (A)”

L – “Eu já tive que ir ao senhor dentista, por causa que comi muitos doces (L)”.

Seguiu-se uma dramatização, onde a estagiária encarnou a personagem de dentista, realizando uma consulta onde um paciente queixava-se de dores nos dentes.

Esta demonstração foi realizada com o recurso a uma maquete 3D de uma boca com dentes elaborada com caixas de ovos (Figura 3). A maquete possuía a dentição de uma criança, possuindo exatamente 20 dentes.

Figura 3

Maquete 3D de uma boca com dentição de uma criança



Depois da demonstração da correta escovagem dos dentes, a estagiária lembrou os hábitos de saúde oral que cada criança deve ter diariamente. O grupo teve oportunidade de manusear a maquete (Figura 4), realizando uma escovagem nos dentes e experimentando o fio dentário, de forma a retirar alimentos feitos com plasticina. A atividade foi cativante para o grupo inteiro, apesar de possuir crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, não sendo necessário adotar outras estratégias para a sua colaboração.

Figura 4

Manuseamento da maquete 3D pelo grupo



Seguiu-se a “Hora do Conto” com a exploração do livro “O Menino que Detestava Escovas de Dentes”, de Zehra Hicks, de forma a dar continuação ao tema explorado. De seguida, o grupo criou a sua escova de dentes mágica (Figura 5), tal como era referido no livro selecionado.

Figura 5

Criação da escova de dentes mágica



No dia seguinte, começou-se o dia com um diálogo para perceber a frequência que o grupo dizia cortar as unhas. Foi possível verificar que algumas crianças disseram não ter o hábito de cortar as unhas, regularmente, realizando a ação apenas quando já estavam num certo tamanho, como se pode visualizar nas falas das crianças seguintes:

R – “A minha mãe só corta as unhas quando arranham muito (R)”

M – “Eu como as unhas por causa que a minha mãe me magoa (M)”.

Após o diálogo, realizou-se a atividade de cortagem de unhas com recurso a duas mãos manipuláveis construídas pela estagiária (Figuras 6 e 7). Cada criança teve a oportunidade de realizar a atividade de recorte com uma tesoura e um corta-unhas, manuseando os dois objetos. Para muitas, o corta-unhas era algo novo e que gerou muita curiosidade, uma vez que nem sabiam utilizá-lo.

Figuras 6 e 7

Mãos manipuláveis para o recorte das unhas



De seguida, realizou-se uma experiência para que o grupo percebesse a importância da lavagem das mãos (Figura 8). Sendo assim, após o recreio da hora do almoço, o grupo sentou-se na zona do acolhimento, sem realizar a higiene antes de entrar na sala. Para o desenvolvimento da experiência, cada criança, consecutivamente, passou as mãos no alguidar 1 com água limpa. Depois dirigiu-se para o lavatório e realizou a higiene das mãos com sabão, passando as mãos, posteriormente, no alguidar 2 também com água limpa. Em seguida, a água de cada alguidar foi filtrada individualmente para outros recipientes, a fim de as partículas de sujidade ficarem no filtro, demonstrando assim a diferença da lavagem e da não lavagem das mãos. Para interpretação do resultado, foi realizado um debate para perceber a interpretação das crianças sobre o mesmo, tal como mostram os discursos seguintes:

R – “Tem muita *sujeira* no papel, *tava* tudo nas nossas mãos? (R)”

A – “Vou lavar as minhas mãos sempre para não ficar com essas porcarias (A)”

L – “As porcarias fazem mal à barriga (L)”.

Figura 8

Resultado da experiência de lavagem das mãos



Como forma de registo da experiência, o grupo ilustrou no seu caderno os resultados, como demonstra a Figura 9.

Figura 9

Ilustração dos resultados no caderno individual



No dia subsequente, as crianças tiveram oportunidade de escutar e interpretar a canção “Cheiro tão bem” de Sónia Araújo. Esta exploração foi importante, uma vez que a música está presente desde muito cedo na vida das crianças e, por vezes, é a partir dela que muitas crianças se conseguem exprimir. A abordagem a este subdomínio permite a “continuidade das emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et al., 2016, p. 54). O escutar e explorar da música contribuiu também para que se relembressem conteúdos explorados em outras semanas, como os cinco sentidos, uma vez que “contempla a interligação de audição, interpretação e criação” (Silva et al., 2016, p. 54).

Para finalizar a semana de intervenção, iniciou-se um diálogo para compreender a importância da higiene do corpo e perceber se era uma ação diária no quotidiano das crianças, tal como mostra os discursos seguintes:

R – “Só se toma banho quando está-se muito sujo (R)”

L – “A minha mãe lava-me quando estou suada (L)”.

Após a contribuição do grupo todo, recorreu-se ao recurso construído pela estagiária para possibilitar às crianças dramatizar uma ida ao duche (Figura 10). Primeiramente, foi realizada uma demonstração pela estagiária e, posteriormente, cada criança pôde participar.

Figura 10

Dramatização de uma ida ao duche



Para concluir o dia, o grupo criou, com auxílio da estagiária, um cartaz ao tema alusivo da semana (Figura 11), que depois foi exposto nos placares de cortiça da sala.

Figura 11

Cartaz alusivo ao tema da semana



A apresentação do tema "Higiene do Corpo e Saúde Oral" possibilitou a organização de diversas atividades lúdicas e participativas, que despertaram grande entusiasmo no grupo. As atividades que geraram mais reações positivas entre os alunos foram precisamente aquelas que os colocaram no centro das atenções, designadamente a oportunidade que tiveram de manusear, experimentar, tocar e movimentar-se, em total sintonia com o tema abordado.

De um modo geral, as crianças da Educação Pré-Escolar envolveram-se em sequências de atividades de demonstração, ação e experimentação, o que lhes proporcionou uma abordagem dos conteúdos muitas vezes distinta da habitualmente praticada.

**CAPÍTULO III - A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Neste capítulo existirá uma caracterização simplificada do núcleo escolar onde se realizou o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como do meio envolvente. Para além disso, serão descritos o grupo de crianças e a sala de aula respetiva. No decorrer, será ainda reproduzida uma visão global de todas as atividades e dos objetivos, bem como uma análise de algumas práticas letivas decorridas durante o respetivo estágio.

3.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente

A escola onde decorreu a componente prática do Estágio Pedagógico II situa-se em zona citadina da ilha de São Miguel, Açores, e oferece a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao meio local circundante à escola, observava-se variedade de recursos com potencial educativo como, por exemplo, instituições sociais, espaços recreativos e entidades de saúde, desportivas e culturais, permitindo deslocações a pé. Para além disso, verificava-se a existência de diversos estabelecimentos e espaços comerciais.

A escola tinha uma população escolar de cerca de duzentos e sessenta alunos, provindos de diferentes meios socioeconómicos e culturais e de diversas localidades. Cento e uma frequentavam a Educação Pré-Escolar, distribuídas por seis salas de atividades, e as restantes estavam matriculadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, repartidas por nove turmas.

A escola, na sequência de renovação recente, melhorou as condições do edifícios, do recreio e do sistema de segurança, bem como do mobiliário e equipamentos, o que se pressupõe contribuir para um funcionamento mais eficiente da mesma. Para além disso, a escola tinha condições de mobilidade para pessoas portadoras de deficiência, com rampas de acesso no rés-do-chão e 1.º piso.

No 1.º piso, pertencente apenas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, existiam seis salas de aula, uma sala de convívio para os docentes, uma arrecadação, uma reprografia, bem como o hall de entrada que recebia todos os alunos pela manhã. No rés-do-chão do edifício, havia um ginásio, uma biblioteca (que era também a sala de informática, onde os alunos do 1.º Ciclo tinham aulas do projeto Atelier de Código - *ubbu* e o Pensamento Computacional), as salas de atividades da Educação Pré-Escolar, o recreio amplo (comum aos dois níveis de ensino).

Ao nível do corpo docente e não docente do núcleo escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico era composto por trinta docentes: quinze diretores de turma, seis docentes que

eram destacados para algumas áreas curriculares, quatro docentes do Ensino Especial, uma docente de Expressões Artísticas, uma docente de Inglês, um docente de Educação Física, uma docente de Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC) e uma docente do Programa de *A a Z – Ler Melhor Saber Mais*. Ao nível de pessoal não docente, a escola contava com doze assistentes operacionais.

No tempo de recreio, as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar estavam no mesmo espaço que os alunos do 1.º Ciclo, mas com áreas específicas para brincarem, com vista a evitarem-se grandes confusões, e para permitir um maior controlo por parte dos assistentes operacionais sobre ambos os grupos. As crianças do 1.º Ciclo tinham à sua disposição um espaço muito amplo que abrangia quase toda a zona de recreio com baloiços, escorregas e uma grande área verde, enquanto as crianças mais pequenas usufruíam de um espaço mais pequeno, com escassez de equipamento.

Em termos gerais, a escola desenvolvia diversos projetos e estava bem equipada e preparada para dar resposta às múltiplas necessidades das crianças.

3.2. Caracterização da Sala de Aula

No que diz respeito à sala de aula (Figura 12), a mesma estava equipada com onze secretárias onde os alunos sentavam-se a pares: sete secretárias estavam voltadas para um quadro branco de marcadores, uma secretária pertencia ao docente e as outras três estavam em linha viradas para a porta – era numa destas secretárias que o aluno com mobilização de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI) sentava-se.

Figura 12

Planta da sala de aula



A sala contava também com um projetor que foi comprado pelo docente titular, mas ficava fixado no teto de forma a auxiliar a leção dos conteúdos com recursos de apoio às aulas e um computador utilizado pelo docente. Nas secretárias dos alunos podia-

se visualizar arquivos, que serviam de arrumação para os seus cadernos individuais e dois recipientes – um de metal para o material de escrita e outro de plástico que servia como pequeno depósito para o lixo.

Ao longo de todas as paredes da sala, quer diretamente nas paredes quer em painéis de borracha, encontravam-se vários posters de apoio às diferentes áreas curriculares bem como trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Existia também um armário embutido que o docente armazenava todos os materiais didáticos e de apoio. Estava presente também na sala uma estante e um armário: a estante de madeira servia como depósito dos manuais e como biblioteca da sala de aula e o armário de metal, era onde encontravam-se os processos individuais dos alunos e alguns materiais do docente.

3.3. Caracterização da turma e dinâmicas pedagógicas

A turma era constituída por quinze alunos, das quais cinco do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e dez anos de idade.

Tal como referido, a agitação da turma devia-se muitas vezes aos momentos de conversa entre os alunos, pelo que era importante que o docente aplicasse estratégias que motivassem a turma a adotar uma melhor postura na sala de aula. Em simultâneo, com alguma frequência existiam casos de violência física entre os alunos da turma e até mesmo com os outros alunos que frequentavam o núcleo escolar. Nestes casos específicos, o professor adotava a estratégia de manter os alunos na sala de aula durante os intervalos ou mesmo realização de uma participação disciplinar quando o caso continuasse recorrente ou agravasse.

A desatenção e as conversas paralelas de alguns alunos acabavam por destabilizar os colegas que demonstravam interesse em aprender e que acabavam prejudicados por estas situações. Era um grupo que mostrava alguma falta de criatividade quando lhes era pedido para elaborar algum elemento da sua imaginação e alguma dificuldade na questão de interpretação seja de enunciados seja de textos. Notou-se também dificuldade de partilha tanto de espaço como de material, no entanto, a turma provinha da época de pandemia, o que os afetou a nível deste valor.

Importa ainda referir que a turma incluía uma criança com mobilização de MSAI universais, seletivas e adicionais, bem como adaptações ao processo de avaliação (artigo 35.º do Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A). Na turma encontravam-se, ainda, três alunos a beneficiar de Apoio Educativo (AE), que necessitavam de uma atenção redobrada, bem como um aluno de Português Língua Não Materna (PLNM) que requeria

acompanhamento específico na disciplina em questão.

3.4. Reflexão sobre prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De seguida, passo a refletir de forma individual sobre algumas atividades que contribuíram de forma significativa para a superação das dificuldades da turma e sobre a aprendizagem de novos conceitos e formar de estar.

3.4.1. Visão geral da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A primeira semana de estágio pedagógico foi exclusivamente reservada à observação e ao contacto com a turma. Neste espaço de tempo foi realizado uma recolha de informação que permitiu apurar as características das crianças e as dinâmicas do funcionamento da turma em contexto de sala de aula.

As observações iniciais permitiram identificar uma turma heterógena e agitada, o que por vezes dificultava a transmissão de conteúdos e a realização das tarefas propostas. No entanto, apesar desta dinâmica da turma, foi possível implementar intervenções diversificadas, como a rotina do Bom Dia e a utilização do jogo adaptado “O que é, o que é? Advinha” para introdução de diferentes conteúdos temáticos na lecionação.

Nas semanas de intervenção, o foco foi minorar as dificuldades da turma com tarefas e estratégias adequadas, tirando sempre proveito das capacidades de cada aluno. No Quadro 3 que se segue, mostra-se de forma sintética as atividades que foram implementadas com a turma durante a prática pedagógica, em função das áreas curriculares.

Quadro 3

Visão geral das experiências de aprendizagem do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Intervenções	Experiências de Aprendizagem	Áreas Curriculares					
		Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Educação Físico-Motora	Cidadania
1.ª Intervenção – A notícia das fases da lua como divisões exatas	1 - Exploração do “Comboio da Divisão”		X				X
	2 - Apresentação dos alunos da atividade “A minha notícia”	X					
	3 - Exploração da atividade “A Lua tem fases”			X			
	4 - Visita de Estudo “Vou requisitar um livro para explorar”	X					X
	5 - Exploração do recurso “ A minha vida em frações”		X		X		X
	6 - Exploração da atividade “Oriento-me pelos astros”			X			
2.ª Intervenção – O diagrama de caule-e-folhas dos verbos regulares e irregulares da tecnologia	7 - Exploração da atividade “Conjuga-me”	X					
	8 - Escrita “O meu postal”	X			X		
	9 - Visita à exposição “Mecânica Simples”			X			X
	10 - Exploração da atividade “O meu diagrama de caule-e-folhas”		X				
	11 - Exploração do recurso “Eu experimento a mecânica simples”			X			
3.ª Intervenção – Operacionalizando as frações dos primeiros socorros e dos advérbios	12 - Exploração da atividade “Operacionalizo com frações”		X				
	13 - Exploração da atividade “Escrevo e dramatizo uma história”	X			X		
	14 - Exploração da atividade “O que será que existe numa caixa de socorros?”			X			X
	15 - Exploração do recurso “Roleta dos Advérbios”	X					
	16 - Visita de Estudo aos Bombeiros “Aprendo como proceder em caso de emergência”			X			X
4.ª Intervenção - A escrita do panfleto sobre a proteção da Natureza e do oceano.	17 - Aula exterior: leitura e análise de um texto em panfleto sobre a natureza	X					
	18 - Exploração da atividade “Crio o meu panfleto”	X			X		
	19 - Jogo “Limpa o oceano”			X		X	
	20 - Exploração e entoação da música “Proteger a Natureza”				X		

Intervenções	Áreas Curriculares					
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Educação Físico-Motora	Cidadania
5. ^a Intervenção – Dramatizo o impacto da poluição em massa com os fatores essenciais à vida.	21 - Visita de Estudo às Portas do Mar – recolha de resíduos e respetiva separação e pesagem					
		X	X			X
	22 - Construção de duas maquetes representativas do oceano limpo e poluído					
			X	X		
	23 - Leitura, Interpretação e dramatização de um livro – “Trinta por uma linha”					
	X			X		
	24 - Confeção de uma receita “A minha salada de fruta”					
		X				
25 - Bingo “Que grau tem a frase?”						
X						
26 - Exploração da atividade “Resolvo os meus problemas em massa”						
		X				
27 - Exploração do recurso “Maquete 3D dos 5 fatores”						
X			X	X		
6. ^a Intervenção – Os determinantes da cadeia alimentar	28 - Exploração do recurso “Qual determinante serei eu?”					
	X					
29 - Exploração da atividade “Caça às cadeias alimentares”						
			X			
7. ^a Intervenção – Pensa fora da caixa	30 - Exploração da atividade “ Usa a tua criatividade e pensa fora da caixa”					
			X			
Total de áreas curriculares abordadas						
	12	7	11	9	1	7

De forma a aprofundar a reflexão sobre as aprendizagens mais privilegiadas na prática pedagógica, realça-se que foram as do português e do estudo do meio, dado que a intenção era complementar as dificuldades dos alunos. A área da Educação Físico-Motora foi a que teve menor incidência nas tarefas realizadas, uma vez que as aulas eram regularmente asseguradas por docente especializado na área.

A maior parte das atividades permitiu uma relação interdisciplinar entre as diversas áreas curriculares. Denota-se também que a primeira e a quinta intervenção foram as que permitiram a realização de mais atividades, uma vez que não existiram momentos de avaliação formal.

Durante o estágio e tendo em vista as atividades desenvolvidas, houve a

preocupação de proporcionar momentos de trabalho em pares e/ou grupo, para que houvesse espaço e liberdade de trocas de ideias e conhecimentos. É importante realçar que estes momentos não eram frequentes em sala de aula e os alunos, inicialmente, tinham dificuldade de relacionarem-se.

Para um aprofundamento da reflexão sobre as aprendizagens na prática pedagógica do 1.º Ciclo, no Quadro 4 são indicados os objetivos trabalhados com os alunos, tal como exposto na apresentação dos objetivos da prática pedagógica em Educação Pré-Escolar.

Quadro 4

Apresentação dos objetivos de aprendizagem em função dos momentos de intervenção e as áreas curriculares

		<i>Áreas Curriculares</i>					
		Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Educação Físico-Motora	Cidadania
<i>Intervenções</i>	<i>1.ª Intervenção - A notícia das fases da lua como divisões exatas</i>	- Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas); Distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade); - Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto	- Interpretar e modelar situações com a divisão e resolver problemas associados; Mobilizar os factos básicos da divisão e as propriedades das operações para realizar cálculo mental - Reconhecer a fração como representação de uma relação parte todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explicar o significado do numerador e do denominador em contexto da resolução de problemas; - Representar uma fração de diversas formas, transitando de forma fluente entre as diferentes representações.	- Compreender, recorrendo a um modelo, que as fases da Lua resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol - Utilizar instrumentos de medida para orientação e localização no espaço de elementos naturais e humanos do meio local e da região onde vive, tendo como referência os pontos cardeais.			- Participação na escolha; - Conhecer e explorar o espaço (local onde se pode fazer consultas e pesquisas de livros, requisições de livros, revistas e outros documentos, assistir a diversas exposições e atividades lúdicas e didáticas...)
	<i>2.ª Intervenção -</i>	- Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar,	- Representar dados quantitativos discretos através de diagramas de	- Manusear operadores tecnológicos (elásticos, molas,	- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções		- Respeitar as normas do espaço; - Conhecer e explorar a

<p>3.^a Intervenção - Operacionalizando as frações dos primeiros socorros e dos advérbios</p>	<p>em diferentes suportes - Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, no pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo - Identificar a classe das palavras: advérbio.</p>	<p>caule e folhas, incluindo fonte, título e legenda. - Adição e subtração na reta numérica por justaposição de segmentos de reta; - Adição, subtração e o produto de números racionais representados por frações com o mesmo denominador; - Resolução de problemas utilizando adição, subtração e o produto de frações com o mesmo denominador.</p>	<p>interruptor, alavanca, roldana, etc.) de acordo com as suas funções, princípios e relações. - Conhecer procedimentos adequados em situação de queimaduras, hemorragias, distensões, fraturas, mordeduras de animais e hematomas. - Conhecer os produtos que contém uma caixa de primeiros socorros;</p>	<p>plásticas - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. - Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cénicas, problemas e soluções da ação dramática - Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.) - Experimentar sons vocais (voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical - Explorar fontes sonoras diversas (instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical - Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas - Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.</p>	<p>exposição (tipo de máquinas, roldanas, engrenagens); - Conhecer e explorar a exposição (montagem do corpo humano, conhecimento dos órgãos internos).</p>
<p>4.^a Intervenção – A escrita do panfleto sobre a proteção da Natureza e do oceano.</p>	<p>- Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas) - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. - Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita)</p>	<p>- Reconhecer o modo como as modificações ambientais (desflorestação, incêndios, assoreamento, poluição) provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos (sobrevivência, morte e migração) e da sociedade.</p>	<p>- Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos,</p>	<p>- Driblar com cada uma das mãos, em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada - Saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo</p>	<p>- Respeitar normas nas saídas da escola; - Responsabilidade pelas suas decisões;</p>
<p>5.^a Intervenção - Dramatizo</p>	<p>- Manipular diferentes processos para expressar noções de grau numa frase, tendo em conta os seus valores.</p>	<p>- Compreender a que se refere a massa de um objeto e comparar e ordenar objetos segundo a massa, em contextos</p>	<p>- Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos,</p>	<p>- Driblar com cada uma das mãos, em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada - Saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo</p>	<p>- Respeitar normas nas saídas da escola; - Responsabilidade pelas suas decisões;</p>

6.ª Intervenção - Os determinantes da cadeia alimentar

7.ª Intervenção – Pensar fora da caixa

diversos.
- Medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais (quilograma e grama) e relacioná-las.
- Reconhecer valores de referência de massa (125 g, 250 g, 500 g, 1 kg) e estabelecer relações entre eles.
- Estimar a medida da massa de objetos, usando unidades de medida convencionais, e explicar as razões da sua estimativa.
- Resolver problemas que envolvam a massa, usando unidades de medida convencionais, comparando criticamente diferentes estratégias da resolução.

poluição, pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução.
- Relacionar fatores do ambiente (ar, luz, temperatura, água, solo) com condições indispensáveis a diferentes etapas da vida das plantas e dos animais, a partir da realização de atividades experimentais.

- Identificar a classe das palavras determinante (possessivo e demonstrativo).

- Compreender que os seres vivos dependem uns dos outros, nomeadamente através de relações alimentares, e do meio físico, reconhecendo a importância da preservação da Natureza.

- Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (forma, linha, padrão).
- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho) nas suas experimentações físicas;
- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

O quadro acima representado permite concluir que, durante a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, todas as intervenções contemplaram objetivos de todas as áreas curriculares.

Numa leitura vertical podemos observar os objetivos apresentados para cada área/domínio curricular em relação às intervenções.

A leitura horizontal enfatiza todos os objetivos apresentados em cada uma das intervenções que ocorreram na prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes mesmos objetivos, por vezes foram repetidos em várias semanas, sobretudo nas áreas de português e matemática, pois as atividades planeadas poderiam ser do mesmo carácter para que pudesse existir um aprimoramento de capacidades orais e escritas ou até mesmo matemáticas.

Em geral, a turma cumpriu bem todos os objetivos propostos, tendo havido compreensão de todas as ideias-chave dos tópicos abordados.

3.4.2. Análise de duas temáticas da lecionação no 1.º Ciclo

Passo a refletir sobre duas temáticas que, no meu ponto de vista, contribuíram de forma relevante para a superação das dificuldades da turma e para a aprendizagem de novos conteúdos.

- Exploração da temática: A poluição

A abordagem ao tema “A poluição” iniciou-se com o apoio funcional do manual e com a utilização de imagens no computador de forma a completar as informações do manual.

Após a apresentação do tema, foi indicada uma visita de estudo às Portas do Mar (Figura 13), tendo como objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de observar e recolher resíduos urbanos. Como os alunos estavam autorizados para saídas da escola, durante todo o ano letivo, não foi necessário pedir autorização. Os encarregados de educação foram informados apenas da hora e do local da visita.

De acordo com Domingos et al. (2019), a visita de estudo é uma “prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras, onde é possível criar condições para o desenvolvimento (meta)cognitivo do(a) aluno(a) potenciando a formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores (p. 26). Desta forma, a Visita de Estudo é uma forma dinâmica e atrativa de lecionar conteúdos e captar uma maior atenção por parte dos alunos, visto que se trata de uma

prática que ajuda a interiorização dos conteúdos.

Figura 13

Visita de Estudo às Portas do Mar em Ponta Delgada



Esta visita de estudo, para além da temática principal que a enquadrava – A Poluição, serviu também para consolidar o conteúdo sobre a massa, que foi explorado nas aulas anteriores. Sendo assim, houve o cuidado de levar uma balança portátil e todo o material para a devida higiene ao manusear os resíduos urbanos.

Tal como planeado, durante toda a manhã em que decorreu a visita, existiu um registo fotográfico, a pesagem (Figura 14) e, posteriormente, um debate sobre a quantidade de resíduos recolhidos.

Figura 14

Pesagem dos resíduos recolhidos



No dia posterior à visita, os alunos foram convidados a realizar duas maquetes (Figura 15), uma simbolizando o oceano limpo e outra o oceano poluído, utilizando os resíduos recolhidos. As maquetes foram realizadas em caixas de sapatos e decoradas por todos os alunos da turma. É de realçar que o empenho e dedicação da turma esteve sempre presente.

Figura 15

Maquete 3D dos oceanos



Após a apresentação e análise das atividades desenvolvidas com o objetivo de promover a aquisição de conhecimentos sobre a poluição, conclui-se que, ao longo do processo, foram implementadas diversas estratégias que favoreceram o envolvimento ativo dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades para expressarem a sua criatividade.

O principal objetivo foi garantir uma participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, estimulando-os a refletir, pesquisar, elaborar trabalhos sobre o tema e questionar os conteúdos abordados, sempre tendo em conta as particularidades da turma e valorizando as suas capacidades.

- Exploração da temática: As cadeias alimentares

De forma a desenvolver o tema das cadeias alimentares, foram utilizadas várias estratégias que serão descritas a seguir, tendo como ponto de partida uma caça ao tesouro.

Primeiramente, foi realizada uma apresentação da temática através de um *PowerPoint*. Neste recurso audiovisual, começou-se por explicar os conteúdos, nomeadamente os conceitos e exemplos de algumas cadeias alimentares existentes.

De seguida, a estagiária repartiu o recreio em quatro estações e, por conseguinte, dividiu a turma em três equipas de cinco elementos. Em grande grupo, foram explicadas todas as orientações, etapas e regras do jogo. Os alunos só poderiam passar à estação seguinte desde que completassem aquela em que se encontravam. Em cada estação era dada uma fita com um animal que no fim do jogo formava uma cadeia alimentar.

Sendo assim, a primeira estação dizia respeito ao conceito dos “produtores” e os alunos tinham de decifrar uma frase que se encontrava codificada com números (Figura 16), correspondentes ao alfabeto.

Figura 16

Descodificação da frase



Depois de concluída a primeira estação, os alunos passaram para a segunda, dedicada aos “consumidores primários”, onde precisaram de decifrar uma adivinha. Em seguida, na terceira estação, que correspondia aos “consumidores secundários”, as crianças realizaram um animal utilizando a técnica de origami, seguindo os vários passos disponibilizados. Após concluírem as dobragens e completarem o animal, avançaram para a quarta e última estação, relativa aos “consumidores terciários”, na qual tiveram de encontrar os três animais escondidos pelo recreio. Tal como referido inicialmente, em cada estação as equipas recebiam uma fita com um animal que depois tinham de montar em formato de corrente (Figura 17) para obter a sua cadeia alimentar.

Figura 17

Cadeia Alimentar em corrente



Todas as produções das quatro estações contribuíram para completar uma maquete 3D (Figura 18), elaborada na sala de aula, que ficou exposta.

Figura 18

Maquete 3D das Cadeias Alimentares



As estratégias utilizadas para introduzir, aprofundar e consolidar a aprendizagem dos conteúdos revelaram-se extremamente benéficas, contribuindo tanto para o interesse e o envolvimento dos alunos no processo como para a apropriação dos conceitos em estudo. Um dos aspetos mais relevantes desta intervenção foi a utilização de jogos pedagógicos como ferramenta dinâmica para reforçar os conteúdos abordados na temática, o que se considera uma vantagem, dado que o jogo é reconhecido como um elemento motivador, capaz de despertar o entusiasmo e o interesse dos alunos.

CAPÍTULO IV – O PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

4.1. O erro

O erro é um fator omnipresente e inevitável da vida, afetando todas as atividades humanas, seja na ciência, na arte, na educação, nas relações sociais ou decisões quotidianas. Por mais saudável que seja o propósito por trás de qualquer erro, ele é frequentemente visto em termos negativos: como uma falha ou como algo a ser culpado, ou como um ponto de inadequação.

Neste capítulo, abordam-se diversos aspetos do erro: o seu conceito, a relação entre o erro e as concepções alternativas, a perspectiva construtivista relativamente ao erro, as suas implicações e os tipos de erro. Exploram-se, ainda, as suas limitações, bem como o seu potencial para a aprendizagem.

4.1.1 Conceito de erro

No campo educativo, o erro é um conceito potencialmente associado a evolução nas aprendizagens, dado que a melhoria pode advir de práticas que são reajustadas na sucessão de erros. Em geral, e de acordo com o dicionário Priberam (2025), é uma derivação regressiva de errar ou do latim *error* e é considerado como “aquilo que resulta de uma má compreensão ou de análise deficiente de um facto ou de um assunto”, “o que está imperfeito ou mal feito”, uma “diferença entre o valor real e o valor calculado ou registado por observação”, um “desvio em relação a uma norma”, um “afastamento do que é considerado o bom caminho ou a boa conduta” e uma “atitude ou comportamento considerado reprovável do ponto de vista moral”. Neste sentido, o erro implica um distanciamento de um padrão social, moral ou científico, sobressaindo maioritariamente a vertente negativa.

Segundo Augusto (2012), o erro é frequentemente visto como um engano, um castigo ou uma punição, algo que não deve acontecer e se sucedido ser eliminado imediatamente, sendo comum no ensino tradicional. No entanto, um “ensino de descoberta que proporcione aos alunos experiências de investigação, reflexão e discussão encara o erro como algo capaz [de] proporcionar aprendizagem” (Augusto, 2012, p. 17).

No mesmo pensamento, Torre (2007) afirma que o erro é algo que não determina o fim, mas sim uma estratégia. Os erros tornam-se um meio de promoção de aprendizagem para que exista um trabalho continuado, isto é, o erro deve ser usado como um instrumento, conjunto de estratégias ou procedimentos que permitam organizar as aprendizagens com a intenção de alcançar objetivos educativos.

O mesmo autor também sugere que o erro pode ser lido como uma estratégia de mudança, isto é, reconhecer o erro como um meio para promover transformações nas capacidades, os conhecimentos e as atitudes. Esta linha de pensamento realça a influência do contexto acadêmico como fator de motivação para a reflexão e a experimentação sobre o erro, com o propósito de levar os discentes a aprender com os mesmos, desenvolvendo o pensamento crítico.

Para Luckesi (1998), “o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este” (p. 139).

Desta forma, diversos autores de referência, nomeadamente Paviani (2003), reconheceram novas perspectivas na definição do erro, verificando-o como um constituinte imprescindível à construção do saber. Assim:

o não-saber está na base de todo o saber. Não sabemos, por exemplo, o que é a verdade, a realidade, quem somos, quem são os outros (...). Prova disso são milhares de páginas que já se redigiram sobre essas questões e as dúvidas, que ainda pairam, de filósofos e cientistas. Entretanto, toda a vez que falamos, escrevemos, agimos, estamos supondo uma ideia de verdade, uma concepção de realidade. (Paviani, 2003, p. 27)

Em síntese, o erro pode assumir então um papel fulcral na construção do saber, visto que a inexistência do conhecimento é o ponto de partida para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de novas ideias. Tanto o erro como a dúvida são elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2. Relação entre o erro e as concepções alternativas

O aluno quando ingressa em contexto escolar, mesmo sem estudo, traz consigo ideias e conceitos acerca do mundo. Essas ideias são adquiridas através das suas experiências e vivências quotidianas. Todavia, as suas ideias e conceitos nem sempre estão de acordo com o conhecimento científico. Assim sendo, a essas ideias e conceitos chamamos de concepções alternativas, ou seja, ideias que não coincidem com os saberes científicos.

De forma a esclarecer o conceito de concepção alternativa recorreu-se à explicação dada por Santos (1991)

Concepção, porque nos referimos a representações pessoais, de raiz afectiva, mais ou menos espontâneas, mais ou menos dependentes do contexto, mais ou menos solidárias de uma estrutura e que são compartilhadas por grupos de alunos; Alternativa, para reforçar a ideia de que tais concepções não têm estatuto de conceitos científicos, que diferem significativamente destes, quer a nível de produto quer a nível de processo de construção e que funcionam, para o aluno, como alternativa aos conceitos científicos (teoria/prática) correspondentes. (p. 96)

Desde a década de setenta do século passado que as concepções alternativas dos alunos são alvo de estudo de forma a compreender-se o que significam e que impacto têm na aprendizagem formal (Cunha, 2004).

As concepções alternativas diferem de um simples erro, dado que o erro pode ser reconhecido e aceite pelo aluno quando lhe é apresentada a resolução correta e as concepções alternativas são ideias inculcadas como uma verdade. Estas devem ser identificadas pelo docente, em contexto de sala de aula, com vista a se compreender o sentido e a lógica das mesmas, uma vez que podem ser percebidas como algo correto, tornando-se difícil a sua desconstrução.

Cunha (2004), refere algumas características gerais das concepções alternativas, nomeadamente:

- São subjetivas/pessoais. Neste sentido, o aluno tenta explicar o mundo que o rodeia através de diferentes perspetivas, o que torna as concepções alternativas influenciadas sobretudo pela própria experiência individual e não tanto pelo meio envolvente;

- São um conjunto de conhecimentos que possuem uma certa coerência entre si. Trata-se de ideias que têm uma racionalidade própria que se vão transformando e tornando-se progressivamente mais estruturadas e complexas (Santos, 1991, citado por Cunha, 2004);

- São persistentes e resistentes à mudança. As concepções alternativas tendem a permanecer mesmo depois de o aluno passar por situações de ensino formal, voltadas para a desconstrução das mesmas;

- São vulneráveis à construção de paralelismos com conceitos científicos do passado.

As concepções alternativas, na perspectiva de Carrascosa (2005), direcionam a erros conceituais, isto é, respostas rápidas, estabilizadas, incongruentes com os conhecimentos científicos e repetitivas. O erro pode ser facilmente considerado o resultado da manifestação de concepções alternativas. Cabe ao professor conhecê-las e interligá-las com o saber científico, procurando compreender o seu significado e ajudando a superar eventuais lacunas.

Segundo Borges (2007), existem sugestões de estratégias que permitem o professor trabalhar as concepções alternativas, tais como:

relacionar as concepções de crianças e adultos com as teorias científicas, visando [a] sua integração e procurando perceber o trabalho que pode ser feito a este respeito, tanto nas condições escolares como em situações informais. Trata-se de um caminho difícil. Suas consequências serão perceptíveis somente a logo prazo. Mas esta é a principal função do professor como mediador. Para isso, na escola, o professor pode criar uma situação desafiadora, que permita evidenciar as ideias dos alunos. Depois, de preferência em trabalhos de grupo, pode provocar o confronto e o debate de diversas representações, resultando em [ideias] cada vez mais elaboradas. (pp. 90-91).

De modo que o erro seja aceite pelo discente, é posposto aos docentes que valorizem as concepções alternativas como ponto de partida para a abordagem de um tema. A partir daí, procura-se desconstruir ou reajustar progressivamente a ideia errada do aluno, tornando-a assim cientificamente aceite/correta.

4.1.3. O erro numa perspectiva construtivista

Em conformidade com Fernandes (2015), em tempos passados prevalecia a ideia de que o docente transmitia o conhecimento diretamente para as mentes dos seus discentes, não sendo permitida a manifestação de ideias nem a partilha de experiências por parte dos mesmos. O mesmo autor relata que o docente era considerado o único detentor de toda a informação e responsável por transmiti-la, reduzindo os discentes a simples recetores da mesma.

Piaget (1984), no âmbito da teoria da psicologia genética, opõe-se à ideia de que o conhecimento é inato, afirmando que o ato de conhecer resulta da experiência com a realidade, através da interação com o meio, com a cultura, com os outros (adultos e crianças) e com a sociedade em geral. De acordo com Alonso (1996), a perspectiva construtivista destaca que o ensino não deve basear-se na mera memorização de conceitos, tratando os alunos como “tábuas-rasas”, sem valorizar as suas experiências individuais e a participação ativa na construção do conhecimento. Ainda que existam certos conceitos que requeiram memorização, há também conteúdos que exigem o envolvimento ativo dos alunos. Neste modelo, as experiências dos discentes são valorizadas, permitindo a construção de aprendizagens significativas a partir delas.

Desta forma, o erro pode ser considerado parte integrante do processo de construção do conhecimento, pois permite alcançar a resposta correta. Matui (1995) chega mesmo a afirmar que não existe aprendizagem sem erro, uma vez que, sem a consciencialização do erro, há elevada probabilidade de que seja repetido.

O modelo construtivista baseia-se na construção do conhecimento através de processos dinâmicos que promovem a argumentação, a interação, o trabalho em grupo, o debate, bem como atividades experimentais e investigativas, tendo o professor um papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao orientar os alunos na reconstrução do conhecimento (Fernandes, 2015). Para tal, é essencial valorizar o conhecimento prévio dos alunos, auxiliando-os na transição do informal para o formal, possibilitando a criação de condições para a construção de aprendizagens significativas (Fernandes, 2015).

Neste propósito, com base numa perspectiva construtivista, as conceções alternativas assumem um papel crucial, dado que todo o trabalho desenvolvido em sala de aula deve incentivar os alunos a apresentar e questionar as suas ideias para que sejam facilitadoras de aprendizagens. Neste contexto, Fernandes (2015) refere que o professor deve tirar partido das ideias expressas pelos alunos, dando-lhes a oportunidade de explorar fenómenos através da aprendizagem formal e oferecendo condições que favoreçam a progressão para a formulação de ideias cientificamente mais adequadas e aceitáveis.

Reforçando o que tem vindo a ser afirmado, Torre (2004) considera que o erro assume um papel fundamental durante todo o processo de aprendizagem e ocupa um lugar

privilegiado quando assumido pelo modelo construtivista. O erro é valorizado dado que é considerado um ponto de partida para a construção do conhecimento cientificamente aceitável.

Ao docente, para além de contribuir para a identificação do erro, cabe também compreender a natureza do mesmo, sendo capaz de distinguir se se trata de uma falha de informação, de cálculo ou de raciocínio. Na generalidade, os discentes apresentam dúvidas sobre os mais variados temas e não demonstram autonomia na procura de soluções para as ultrapassar. Como consequência, os erros são frequentes e é preciso analisá-los para que se possam encontrar estratégias inovadoras que resolvam essas dúvidas.

4.2. O papel do erro nas aprendizagens

O papel do erro nas aprendizagens tem sido objeto de estudo durante as últimas décadas. Torre (2004) e Luckesi (1998) creem que os erros cometidos pelas crianças em meio académico podem, na verdade, fornecer algumas pistas para diferentes abordagens aos temas escolares, convocando os docentes a refletir sobre as suas práticas e orientando os alunos para alcançar o sucesso escolar.

Nos primeiros anos de vida e de aprendizagem, o erro é algo que ocorre com frequência, o que é bastante comum, mas, posteriormente, também faz parte do desempenho dos alunos em geral. Por este mesmo motivo, o erro não deve ser visto e entendido pelos profissionais de educação como “uma falha ou uma falta de atenção” (Almeida, 2014, p.1) das crianças, uma vez que podem considerar que é a única solução correta.

4.2.1. O erro em contexto escolar

Em ambiente escolar, o erro pode ser gerido de forma positiva ou negativa. De forma positiva, é utilizado de modo produtivo, promovendo a construção de novos conhecimentos através de processos reflexivos. Por outro lado, a gestão negativa do erro pode facilmente levar à punição do aluno.

Segundo Luckesi (2003)

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação

como suporte da decisão. Todavia uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva. (p. 48)

É no sentido de punição que a gestão do erro deve ser evitada, devendo este passar a ser considerado “como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implica estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro” (Luckesi, 2003, p. 136). No entanto, o erro tem sido encarado sobretudo como um indicador de insucesso por parte do aluno e nem sempre reconhecido como estratégia pedagógica. Neste sentido, o erro é interpretado como reflexo de insucesso e o acerto como sinal de sucesso (Pinto, 2000).

De acordo com o estudo de Brasil e Serpa (2021), crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico referiram que o erro está relacionado com o comportamento disciplinar ou com incorreções nos trabalhos realizados em contexto de sala de aula. Sendo assim, em qualquer das situações, o erro é considerado como “«uma coisa má» ou algo que afeta negativamente a pessoa, sem haver especiais diferenças em função do nível de ensino, o que não se aproxima, propriamente, da perspectiva que reconhece o valor didático do erro, algo defendido por Torre (2004).

Perrenoud (2000) esclarece que todos têm “direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo” (p. 12).

Segundo Torre (2004), os professores que se mostram responsáveis revelam uma natural preocupação com o modo como ensinam e com o modo como os alunos aprendem, bem como com a motivação demonstrada em contexto de sala de aula e com as conquistas alcançadas. Todavia, nem sempre se obtêm resultados satisfatórios, o que pode causar frustração e desânimo, tanto nos professores como nos alunos. A falta de diálogo entre alunos e professores, nomeadamente a não partilha de experiências sobre dificuldades enfrentadas em certos conceitos abordados em anos anteriores, pode levar à repetição dos mesmos erros de ano para ano (Torre, 2004).

O erro, em contexto escolar, dever ser tratado como algo reflexivo, como suporte para uma melhor compreensão. Segundo Luckesi (2011) o erro deve ser compreendido como uma qualidade, uma vez que

no caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o "não sucesso" é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de "como não se resolver" essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto. (p. 197).

Na visão de Carvalho (1997), associar o erro ao fracasso no contexto escolar é algo grave, tornando-se mais gravoso quando se atribui ao aluno a responsabilidade principal pelo erro, sem considerar que existem múltiplos fatores que podem comprometer o processo de ensino, como a falta de atenção ou o método de lecionação, entre outros. Pode-se afirmar também que o erro ao surgir, por exemplo por falta de atenção, não deve ser entendido necessariamente como um déficit de capacidade de aprendizagem (Carvalho, 1997).

O aluno também pode errar devido a dificuldades de linguagem, interpretação ou escrita, desempenhando o docente um papel crucial na identificação desses erros e na sensibilização do aluno para os mesmos, facilitando assim a compreensão do que deve ser apreendido.

Serpa e Silva (2023) afirmam que a criança, apesar de pensar que o erro a pode ajudar na aprendizagem, "não passa a ter necessariamente sentimentos de tipo positivo face aos seus erros. Assim, importa continuar a estudar como se constrói a relação entre os sentimentos associados aos erros e os benefícios destes para a aprendizagem" (p. 1456).

Tal como afirma Perrenoud (2000) todos têm "direito de errar para evoluir. Ninguém aprende sem errar. Errando, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações usadas para resolvê-lo" (p. 12).

Para que o erro seja benéfico na obtenção do conhecimento, o professor deve, segundo Matui (1995), aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos, efetuar a correção do erro, compreender a produção do aluno, realizar um diálogo reflexivo com este e permitir que erre. Nesta perspectiva, o autor enfatiza a importância da apropriação do conhecimento de forma construtivista, com base nas concepções alternativas dos alunos.

Espínola e Serpa (2017) concluem que o erro, apesar de inicialmente provocar, no discurso dos participantes, “um pouco de desmotivação”, resulta numa motivação para “fazer melhor” e “trabalhar mais”, permitindo a superação dos erros, sem, no entanto, haver menção às lógicas presentes nos mesmos.

É preciso criar momentos de reflexão em torno do erro. Sendo assim, os momentos de correção devem servir para esclarecer dúvidas e permitir que os discentes compreendam tanto a lógica das suas ideias prévias como a razão de determinada resposta estar correta ou incorreta. Portanto, o docente deve ajustar as suas estratégias de ensino, de forma a promover a análise do erro, para uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

A abordagem à compreensão do erro, sem excluir possibilidades, pode contribuir para superar dificuldades encontradas. O erro do aluno, quando é visualizado como objeto de reflexão, tende a possuir um novo significado e pode concorrer para o movimento transformador da escola contemporânea (Pinto, 2000).

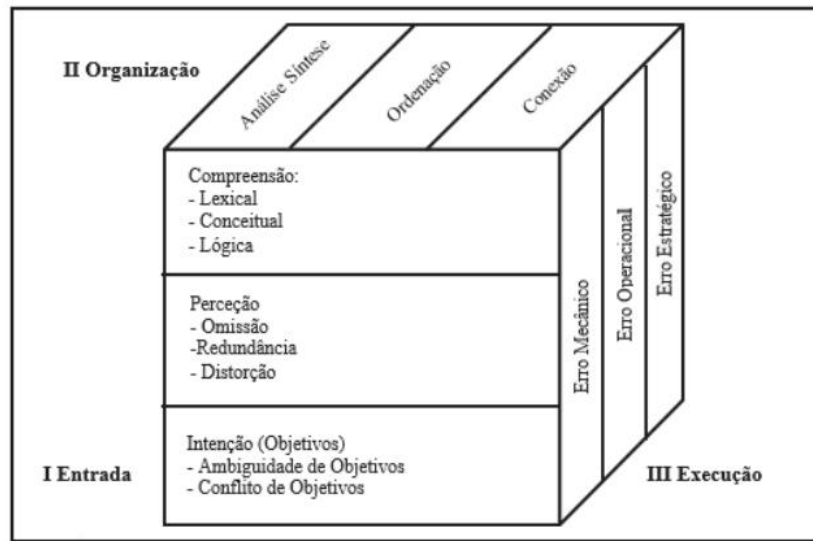
Vygotsky (2007) afirma que a melhor forma de ensinar é aquela em que o professor se torna um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, reforça-se a ideia de que o professor é um elemento essencial na disponibilização de suporte didático e psicológico para que o aluno consiga superar as suas dificuldades.

4.2.2. Tipos de Erro

Para explicar os erros cometidos em contexto escolar, Torre (2004) propõe um Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE), onde podem ser identificadas as categorias e as dimensões essenciais do erro, servindo como orientação para a investigação e intervenção pedagógica. Desta forma, o MADE é constituído pelos momentos de Entrada, de Organização (processamento) e de Execução (saída).

Figura 19

Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) (Torre, 2004)



Os erros de entrada são os que se associam a problemas de interpretação do que deve ser feito, podendo incidir em falta de apropriação dos objetivos a alcançar, em falhas na adequação dos objetivos ou no conflito de objetivos e dificuldades na compreensão das lógicas do que é esperado (Torre, 2004).

Para a primeira categoria, Torre (2004) apresenta três circunstâncias de erro, sendo a primeira correspondente à falta de clareza dos objetivos, ou seja, ou o docente não explicitou bem o que desejava ou o aluno não compreendeu o que o docente pretendia. A segunda circunstância, segundo o mesmo autor, dá-se pela complexidade do objetivo para o conhecimento do aluno, devendo o docente delinear objetivos de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Na terceira circunstância, ainda de acordo com o autor, os erros têm origem no confronto de objetivos ou no desvio aos mesmos. Esta terceira situação é muito comum quando o aluno realiza mais do que era pretendido, desviando-se do que era solicitado, ou quando apenas realiza uma parte, acabando por não desenvolver tudo o que era pretendido.

O autor considera que o erro ao nível dos objetivos ocorre sobretudo por responsabilidade do professor e por isso este aspeto pode ser facilmente evitado a partir da ação docente. Além disso, na primeira categoria, o autor ainda refere que os erros cometidos por falta de compreensão da informação são também por responsabilidade do professor ou algumas vezes por falta de capacidade do aluno. No caso do tópico da

percepção, há erros de omissão, de redundância e de distorção. Os erros de omissão ocorrem quando o aluno evoca muitas ideias e não as consegue gerir. Podem dever-se a imaturidade cognitiva ou a défice de informação imprescindível para a construção da resposta por parte do discente. Os erros de redundância ocorrem quando há repetição excessiva de informação, dificultando a identificação dos elementos mais relevantes e significativos da mensagem. A introdução de demasiada informação nova compromete a retenção e, sobretudo, a sua integração, uma vez que o aluno pode não conseguir sintetizá-la nem a aplicar em contextos distintos. Ainda que a repetição de determinados conteúdos possa ser útil em casos de dificuldades de aprendizagem, esta, por outro lado, pode provocar desconcentração nos alunos que já dominam os conteúdos, conduzindo, assim, à ocorrência de erros. Quanto aos erros de distorção, acontecem, maioritariamente, quando a informação é insuficiente ou confusa para o conhecimento do discente. Em alguns casos, o discente pensa que sabe, mas distorce o significado do conteúdo, por não o controlar.

Segundo Torre (2004), o erro de compreensão inclui as dimensões conceituais, léxicas e lógicas. O aluno deve ser capaz de expressar-se e sintetizar um conteúdo após supor que já o domina, sendo que, se não o conseguir fazer, comete erros por falta de compreensão.

Após a obtenção das informações de entrada, é preciso atender à organização das mesmas. É nesta etapa que são testadas as competências cognitivas do aluno, uma vez que os erros de organização se relacionam com a análise e síntese da informação recolhida, a ordenação da informação e a associação a conhecimentos anteriores. Torre (2004) refere que este tipo de erros ocorre quando se altera a informação fornecida para se obter a resposta solicitada. O discente pode cometer o erro em qualquer momento da análise, síntese, ordenação ou conexão só pela dificuldade em organizar a informação.

Por último, os erros de execução, segundo Torre (2007), são identificados como erros mecânicos ou lapsos, que acontecem quando há uma troca de sinais, letras ou palavras. Os erros operacionais e de distração costumam ser provocados por nervosismo. Por fim, os erros estratégicos decorrem da utilização inadequada de uma estratégia na resolução de um problema.

Em suma, o modelo MADE pode ajudar o docente a identificar características do erro e proceder à sua correção com o objetivo de prevenir a sua repetição em situações

futuras. Segundo o autor, apesar de o MADE ter uma primeira intenção descritiva, não há dúvida de que nos pode ser útil a nível explicativo, preditivo e corretivo (Torre, 2004).

4.2.3. O Papel do docente face ao erro

Tendo em vista a análise do erro, é possível que o docente compreenda de onde surge a dificuldade do discente e como deve ajudá-lo a superá-la, contribuindo assim para a construção efetiva do conhecimento. Quando o professor não atribui a devida importância à análise do erro cometido pelo aluno, a sua atuação torna-se questionável, dado que reduz a possibilidade de existir, por parte do aluno, reflexão sobre o mesmo. Além disso, pode não desenvolver no aluno a motivação necessária para este alcançar novos conhecimentos, reorganizando o seu saber e superando desafios.

Rosso (citado por Pasinotto, 2008) enfatiza que

A análise do erro permite-nos valorizar o processo mental subjacente às respostas dadas e não apenas a resposta como um produto que se encerra em si mesmo. A análise dos processos utilizados pelo aluno nos leva a verificar que há algo positivo nele mesmo quando erra. (p. 18)

Deste modo, o erro deve ser entendido como um ponto de partida para construção do conhecimento, permitindo ao aluno refletir e testar novos entendimentos até alcançar os resultados desejados. O docente deve compreender que identificar a origem do erro é crucial para poder avaliá-lo adequadamente.

Tal como defende Moysés (2001), o docente deve ajudar o aluno a “reconstruir o conhecimento a partir do erro. Ao descobrir algo errado no caderno, ele deve levar o aluno a descobrir onde errou. Assim, estará demonstrando respeito pelo que o aluno fez” (p. 69).

O professor deve, ainda, ser capaz de compreender o seu grupo e de se fazer entender, isto é, identificar as dificuldades dos alunos e aplicar estratégias adequadas que promovam a construção do conhecimento. Para que isto seja possível, é fundamental que exista uma comunicação direta entre o professor e o aluno, uma vez que, na ausência desta, podem existir equívocos e confusões que comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2004) realça que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo entrar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (p. 7)

Vive-se numa sociedade em que as redes sociais têm uma influência enorme na forma como as pessoas pensam e se relacionam, nem sempre com um propósito educacional (Torre, 2004). Qualquer pessoa consegue aceder a informações na internet, no entanto há conteúdos disponíveis que não têm validação científica ou nem são eticamente adequados. Esta realidade leva os discentes a desenvolver noções que podem não ser apropriadas à sua faixa etária, seja por serem demasiado complexas ou por conterem erros, os quais acabam por integrar as suas conceções (Torre, 2004). Perante este cenário, o docente deve ser capaz de criar estratégias para lidar com os diversos desafios do seu quotidiano profissional.

Deste modo, Torre (2004) salienta que o professor deve assumir uma atitude reflexiva sobre os procedimentos que adota e analisar as situações próprias dos contextos de aprendizagem. É necessário que haja uma inversão dos papéis, tanto da parte do docente, quanto do discente, para que o erro seja visto estrategicamente em vez de se transformar numa situação culposa. O mesmo autor esclarece que o erro apresenta diversas potencialidades, tais como:

- 1) O erro tem a função essencial de indicar em que área o aluno necessita de apoio. Assim, o professor deve identificar a natureza do erro cometido, já que cada erro pode requerer formas diferentes de intervenção e orientação.
- 2) O erro fornece indícios sobre o raciocínio efetuado pelo aluno, pelo que permite refletir sobre as estratégias por ele utilizadas na resolução da tarefa proposta. A ideia de que respostas corretas são necessariamente o resultado de um processo correto deve ser desconstruída, de modo a valorizar a análise do raciocínio do aluno e não apenas o resultado final.
- 3) O erro indica, em parte, o processo cognitivo inerente à aquisição da informação, fornecendo alguns dados sobre esse processo o que permite, em certa medida, a sua análise.

- 4) A identificação da natureza do erro cometido pode propiciar a clarificação de estratégias para a prática docente. Se o docente tiver conhecimento das falhas mais recorrentes dos alunos, poderá readaptar a sua forma de explicar os conteúdos relativos a essas falhas.
- 5) O erro condiciona o método de ensino, dependendo do modo como é encarado pelo docente. Se este o entender como uma estratégia de promoção de aprendizagem, irá dedicar a sua atenção às concepções prévias dos alunos e à reflexão sobre o que é dito e produzido, valorizando a aprendizagem por descoberta e o pensamento crítico. Nesse caso, preocupa-se em orientar o aluno na resolução dos problemas que este não consegue ultrapassar sozinho, incentivando-o a novas descobertas. Por outro lado, o professor que se foca na transmissão de informação ao aluno tende a privilegiar uma metodologia expositiva, centrada em si.
- 6) Os erros oferecem informações úteis para o progresso do aluno, na medida que esclarecem o que necessita de ser revisto e que trajeto está a ser percorrido.
- 7) Os erros podem ainda constituir um instrumento valioso para a eficácia do docente. Os professores podem orientar a sua prática com base na quantidade de erros encontrados nos exercícios dos alunos. Porém, se as categorias de erro (erros de entrada, organização ou execução) fossem previamente revistas, seria possível aumentar a eficiência na exploração de estratégias para ultrapassar os problemas detetados.

Em suma, Torre (2004) conclui que as estratégias de exploração do erro permitem uma reflexão e gestão mais eficaz das situações de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é essencial que, em contexto de sala de aula, o erro seja trabalhado em qualquer fase da tarefa.

4.2.4. Visão estratégica do ensino face ao erro

O erro pode ser utilizado como uma estratégia que permite substituir uma abordagem centrada nos resultados por uma abordagem focada nos procedimentos.

Torre (2004) propõe que, após a identificação e localização do erro, se proceda à sua correção e supressão. Todavia, segundo o mesmo autor, esta tarefa torna-se complexa, uma vez que exige uma adequada gestão do tempo, dependendo do conceito em estudo, das questões colocadas, da faixa-etária dos alunos e das propostas apresentadas pelo docente.

O professor, segundo Fernandes (2015), deve orientar os seus alunos para a reconstrução do conhecimento, sendo imprescindível valorizar os seus conhecimentos prévios. É neste sentido que o docente atua como mediador, auxiliando na transição do saber empírico para o domínio do conhecimento científico, mais preciso e estruturado.

As estratégias de ensino representam opções ou possibilidades de abordagens de determinado conteúdo, sendo da responsabilidade do docente decidir qual o modo mais adequado para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, há que ter em conta que cada aluno é único, e, por isso, uma única estratégia nem sempre é eficaz para todos, traduzindo-se, assim, numa receita incompleta para a turma em geral.

Tal como afirma Torre (2004), as estratégias de uma didática do erro são fundamentais, pois permitem uma reflexão e gestão do ensino adequadas à diversidade de alunos de uma turma. É essencial explorar o erro em qualquer momento de uma atividade ou tarefa, bem como realizar uma avaliação do processo desenvolvido pelos alunos relativamente ao conteúdo abordado. Acresce a realização de uma autoavaliação tanto pelos alunos, no que respeita aos seus erros, como pelo docente no que concerne ao seu trabalho, às propostas apresentadas e às estratégias utilizadas. O mesmo autor refere que, se nas práticas pedagógicas os docentes se limitarem a contabilizar os erros sem os analisar, todo o processo de ensino-aprendizagem se tornará pouco produtivo. Por este motivo, é indispensável que o tipo de erro seja analisado e refletido.

Para o aluno, o erro pode gerar sentimentos de ansiedade e culpa, influenciando negativamente a perceção do erro como instrumento de aprendizagem. No estudo de Brasil (2017), os alunos admitiram que, quando confrontados com o erro, sentiam preocupação, tristeza ou frustração. Além disso, aludiram a sanções na sequência de erros cometidos, sobretudo aquando da quebra de regras de funcionamento do grupo. No entanto, pretende-se e espera-se que o erro seja visto como parte integrante e normal do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que os erros possam contribuir para sentimentos de frustração e o sucesso seja motivo de exaltação, é geralmente através do erro que se torna possível uma reconstrução do conhecimento. O aluno, se tomar consciência dos seus processos mentais e explorar diferentes formas de pensar e agir, tornar-se-á mais crítico e criativo. Por isso, é necessário que os erros não se acumulem, devendo ser detetados atempadamente, bem como existir um leque de estratégias que permitam intervir de forma imediata.

Alguns autores referem-se, ainda, às “estratégias de partilha”, que auxiliam os alunos, a pares ou em pequeno grupo, na identificação dos seus erros, assim como na sua análise, discussão e processos de reformulação dos trabalhos, por terem efeitos positivos na aprendizagem (Lasagabaster & Sierra, 2005; Uysal & Aydin, 2017). Estas estratégias traduzem-se numa participação mais ativa, na qual os conceitos são clarificados e os alunos aprendem a questionar a validade das resoluções, bem como a ultrapassar algumas dificuldades. No entanto, há condicionantes que podem afetar ou impedir a progressão na aprendizagem, como a falta de coordenação entre os vários elementos do grupo de alunos na conclusão de tarefas fora do contexto da sala de aula, ou a distribuição desigual de tarefas. Estas situações, segundo Zerr e Zerr (2011), podem comprometer a resposta atempada à tarefa e o esforço investido na sua realização, afetando, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

**CAPÍTULO V – ESTUDO SOBRE A
AVALIAÇÃO E O ERRO – PRÁTICAS DA
ESTAGIÁRIA E PERSPETIVAS DE
CRIANÇAS E DOCENTES**

5.1. Contexto e objetivos do estudo

O principal objetivo deste estudo, aproveitando as oportunidades proporcionadas pelo estágio pedagógico, foi compreender algumas práticas da estagiária e as representações de crianças e de docentes em relação ao erro na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Partiu-se da premissa de que os alunos, ao longo de todo o seu percurso escolar, cometem erros e precisam de ser analisados quanto à sua utilidade no processo de aprendizagem. Desta forma, este trabalho procurou investigar como os próprios alunos percebem os seus erros e compreender as implicações que os mesmos têm nas suas vidas. De modo análogo, foi crucial recolher as perceções dos profissionais da educação sobre o erro para compreender como consideram lidar com ele.

Outro aspeto de interesse para esta investigação teve a ver com a identificação de algumas das estratégias sugeridas, tanto pelos próprios alunos como pelos profissionais da educação, para superar os erros.

De forma mais específica, é importante destacar os seguintes objetivos:

- Reconhecer quem assinala o erro;
- Perceber a natureza dos erros efetuados;
- Identificar as estratégias utilizadas na avaliação e gestão do erro;
- Identificar em que áreas e domínios do desenvolvimento da criança os erros surgem com maior ocorrência;
- Conhecer as reações e explicações das crianças quando são confrontadas com a avaliação e erros;
- Analisar como a gestão dos erros difere em função do nível de ensino;
- Perceber as lógicas dos erros cometidos.

Os objetivos agora elencados serão respondidos com dados procedentes 'ora de práticas da estagiária ora dos entrevistados.

5.2. Opções Metodológicas

5.2.1. Método

Relativamente à metodologia de investigação, o estudo é qualitativo, de carácter descritivo e interpretativo, por ser a abordagem mais apropriada ao contexto e aos objetivos do estudo. Não há a intenção de generalizar os resultados nem validar teorias.

De acordo com Coutinho (2014), “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que

contribui para explicar e compreender os fenômenos” (p. 4), de natureza social, educacional ou natural.

5.2.2. Participantes no Estudo

Este estudo contou com dois tipos de participantes: por um lado, as crianças das duas turmas acompanhadas pela estagiária durante as atividades de lecionação, incluindo treze delas que participaram em entrevistas; por outro lado, seis docentes que também foram entrevistados.

Assim, o estudo foi realizado com um grupo de seis crianças da Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os cinco e os anos, e outro de sete crianças do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, totalizando treze alunos entrevistados.

Além disso, participaram três educadores de infância e três professores, perfazendo um total de seis entrevistas. Importa referir que os educadores possuem entre doze e trinta e oito anos de carreira, enquanto os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem entre oito e vinte e quatro anos de docência.

Para os dados recolhidos durante a lecionação através de incidentes críticos, não foi possível determinar o número exato de participantes, uma vez que um incidente crítico poderia envolver mais do que uma criança, não existindo uma correspondência direta entre o número de incidentes e o número total de participantes. No entanto, nesta recolha estão envolvidos os alunos de ambas as turmas do estágio, totalizando vinte e oito crianças.

Para garantir a anonimização e a confidencialidade, tanto nos incidentes críticos quanto nas entrevistas, todos os nomes dos participantes foram codificados. Os incidentes críticos foram numerados de um a vinte e três, sendo que do um ao quatorze corresponde a situações em Educação Pré-Escolar e do quinze ao vinte e três a ocorrências em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação às entrevistas, as crianças da Educação Pré-Escolar foram identificadas com numeração de A1 a A6, enquanto as do 1.º Ciclo do Ensino Básico receberam códigos de B1 a B7. As educadoras de infância foram representadas pela sigla ED do um ao três e os professores do 1.º Ciclo pela letra P, do um ao três, respetivamente.

5.2.3. Técnicas de Recolha de Dados

A recolha dos dados foi efetuada mediante as técnicas de incidentes críticos e entrevistas semiestruturadas.

Os incidentes críticos foram realizados em contexto de sala de aula durante o estágio desenvolvido em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementados com gravações de áudio.

Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada na investigação, pois esta permite orientar a conversa e garantir a abordagem de temas comuns a todas as entrevistas, além de possibilitar que o entrevistado exprima o seu pensamento sem restrições às suas reflexões. Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião com perguntas, maioritariamente, abertas, o qual foi diferenciado para os docentes de cada nível de ensino e para as crianças, com o intuito de captar a diversidade de perspetivas dos entrevistados sobre o tema.

O Guião das Entrevistas para a Educação Pré-escolar é composto por um total de dez questões, com uma abordagem simplificada do tema e uma linguagem mais adequada à faixa etária. O Guião das Entrevistas direcionadas para os alunos do 1.º Ciclo inclui um maior número de perguntas. Já o das educadoras e dos professores são semelhantes, alterando apenas a designação das áreas/domínios que diferem entre os dois níveis de ensino. As entrevistas realizadas com os alunos da Educação Pré-Escolar foram simplificadas, em comparação com as entrevistas aplicadas aos alunos do 1.º Ciclo, para que fossem ajustadas às idades e níveis de desenvolvimento das crianças.

Numa primeira fase, foram convidados os educadores e os professores do 1.º Ciclo, bem como as treze crianças participantes no estudo. Posteriormente, foram enviados os pedidos de colaboração aos respetivos encarregados de educação e os protocolos de consentimento informado.

Aquando da realização das entrevistas, teve-se em conta que o entrevistador deve ter sempre presentes as perguntas principais a colocar ao entrevistado e, caso alguma resposta não esteja clara, deve fazer perguntas adicionais ou reproduzir o que foi dito, para confirmar a ideia transmitida.

Durante oito dias, foi realizado um total de dezanove entrevistas, de forma individual, com duração entre dez e quinze minutos. Todas as entrevistas decorreram em espaço escolar onde a estagiária se encontrava a lecionar.

5.2.4. Técnicas de Tratamento de Dados

Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo temática, complementada por quantificações. De acordo com Esteves (2006), “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis

para o tratamento da informação previamente recolhida” (p. 107).

Para organizar toda a informação recolhida e para um melhor tratamento de dados, existiu a necessidade de elaborar dois sistemas de categorias, um para os incidentes críticos e outro para as entrevistas, permitindo sintetizar os dados recolhidos e assim simplificar a sua apresentação. Para tornar o tratamento da informação mais conciso, as etapas da análise de conteúdo procuram “conferir um sentido linear, no tempo, a uma ação que, na realidade, não costuma caracterizar-se por tal linearidade” (Esteves, 2006, p. 112).

Na totalidade, contabilizaram-se seis categorias para os incidentes críticos, nomeadamente: (1) contexto em que surgem os erros; (2) natureza do erro; (3) área de desenvolvimento sócio emocional; (4) tipo de erros cometidos; (5) intervenção pedagógica utilizada; (6) gestão do erro e seus efeitos.

Já para o tratamento das informações recolhidas por entrevistas, elaborou-se um sistema com quinze categorias, entre as quais: (1) conceções de aprendizagem; (2) o que se aprende; (3) conceções de avaliação; (4) objetivos da avaliação na aprendizagem; (5) critérios de classificação das aprendizagens; (6) tipos de avaliação; (7) estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens; (8) dificuldades na concretização da avaliação/sentimentos negativos; (9) propostas de melhoria dos procedimentos avaliativos; (10) conceções de erro; (11) funções do erro; (12) estratégias de gestão de erro; (13) reação dos professores, alunos e colegas perante erros; (14) sentimentos/consequência do erro/avaliação; (15) fatores que afetam a perceção do erro.

Estes sistemas de categorias deram origem à elaboração de quadros que serão apresentados e discutidos nos tópicos referentes aos mesmos.

5.2.5. Procedimentos Éticos

Foram apresentados os procedimentos que asseguram o compromisso com a confidencialidade de informações e a não identificação dos participantes, como já referido, bem como o cumprimento das normas éticas essenciais para o desenvolvimento e conclusão do estudo, destinado exclusivamente a fins científicos e académicos.

Assim, ao longo do estudo, foram implementados diversos protocolos de colaboração para garantir a obtenção da autorização e do consentimento de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na recolha de dados.

A participação das crianças no estudo foi voluntária e garantida por meio de um Protocolo de Consentimento Informado (Anexo A) enviado aos encarregados de

educação, que assinaram e concordaram com a participação dos seus educandos no estudo, sob a forma de entrevista.

Quanto aos educadores de infância e aos professores do 1.º Ciclo, todos assinaram um Protocolo de Consentimento Informado (Anexo B), confirmando explicitamente a sua colaboração no estudo.

Além disso, a recolha dos dados foi realizada com respeito por todos os envolvidos, tendo em conta as preferências de horário dos docentes e a confirmação verbal das crianças para a realização das entrevistas.

5.3. Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados

Neste tópico, os dados serão apresentados sob a forma de quadros, tendo em conta a variável nível de ensino, para a análise e as abordagens pedagógicas adotadas, conforme mencionado anteriormente. A discussão dos resultados será realizada à medida que os quadros forem apresentados e analisados.

5.3.1. A avaliação e o erro em práticas de ensino da estagiária

No sentido de se simplificar a apresentação dos dados, opta-se por indicar a dimensão em análise, seguida do respetivo quadro e da análise dos dados mais relevantes do mesmo, considerando a variável “nível de ensino”, expressa em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

a) Situações em que os erros emergem

Quadro 5

Contexto em que surgem os erros

Contexto em que surgem os erros	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Brincadeira Livre	1, 4, 6, 12	
Aula		
Diálogos coletivos	5, 7	
Atividades dirigidas	3, 10, 11, 13, 14	15, 17, 19, 20, 22, 23
Transição entre atividades	8	21
Refeições	2	18
Recreio	9	16

A partir dos dados procedentes dos incidentes críticos, é possível observar que os erros não se restringem a um único contexto, mas estão distribuídos ao longo das diversas rotinas e espaços escolares. Na Educação Pré-Escolar, os erros distribuem-se por contextos livres e dirigidos, o que evidencia a importância de estratégias pedagógicas

integradas e coerentes ao longo de todo o dia. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, há uma concentração nas atividades dirigidas, sugerindo a necessidade de trabalhar competências de autorregulação, concentração e responsabilidade, tal como a adaptação das tarefas às capacidades dos alunos. Além disso, os erros observados em momentos de transição de atividades, refeições e recreio, em ambos os níveis de ensino, sugerem dificuldades de sociabilidade. Quanto aos momentos de menor estrutura e supervisão direta, parecem ser particularmente críticos, exigindo a implementação de rotinas claras e intervenções pedagógicas consistentes. No entanto, é nas atividades dirigidas que os erros surgem com maior frequência em ambos os níveis de ensino.

b) Classificação dos erros cometidos

Quadro 6

Natureza do erro

Natureza do erro	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Agressão Física	6, 10	16
Agressão Verbal	12	18, 19
Apropriação ou destruição indevida de objetos	1, 2, 3, 11	15
Interrupção de diálogos coletivos	5, 7	17, 22
Negação em colaborar	8, 14	20, 21, 23
Exclusão de participação em brincadeiras ou tarefas	4, 9, 13	16

A tipologia de erros apresentada neste quadro diz respeito exclusivamente a dificuldades de ordem socio emocional ou de relacionamento interpessoal, um resultado que certamente não é alheio à natureza dos incidentes recolhidos, embora, posteriormente se analise a tipologia de erros do domínio cognitivo.

A agressão física ocorre em ambos os níveis de ensino, embora com ligeira predominância na Educação Pré-Escolar, refletindo ainda dificuldades de controlo da impulsividade e resolução de conflitos. Por sua vez, a negação em colaborar e a exclusão de pares estão presentes, também, em ambos os níveis de ensino, revelando dificuldades de integração social, cooperação e sentido de pertença, e estas são as dimensões centrais para um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo.

A agressão verbal e a interrupção dos diálogos coletivos são mais recorrentes no 1.º CEB, associando-se a estratégias verbais de oposição ou afirmação de poder, o que exige um trabalho sistemático ao nível da comunicação e da convivência democrática. Por outro lado, a apropriação ou destruição de objetos está mais presente na Educação

Pré-Escolar, o que se pode explicar pela necessidade que a criança tem de manusear ou explorar o espaço que a rodeia, mas tal não dispensa a necessidade de consolidar noções de partilha, respeito pela propriedade comum e cuidado com os materiais.

c) Áreas de desenvolvimento sócio emocional

A identificação das áreas do desenvolvimento sócio emocional associadas aos incidentes críticos analisados oferece uma perspetiva detalhada sobre as necessidades educativas das crianças e sobre as competências a promover em contexto escolar. O seguinte quadro organiza os erros identificados em três grandes domínios do desenvolvimento sócio emocional.

Quadro 7

Áreas de desenvolvimento sócio emocional

Áreas de desenvolvimento sócio emocional	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Conhecimento e gestão das emoções	1, 2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14	15, 16, 17, 18, 21, 22
Empatia e consciência social	3, 7	23
Interação e cooperação	4, 9	19, 20

O quadro evidencia que os erros observados estão fortemente ligados a fragilidades no desenvolvimento sócio emocional. De acordo com o quadro, pode-se observar uma predominância clara de dificuldades na gestão emocional, que são comuns em ambos os ciclos. Pode-se visualizar também uma necessidade de investir na empatia e no respeito pelas regras sociais, implícitas à convivência escolar, e também promover competências colaborativas, tanto em atividades formais como nos tempos informais do dia.

d) Tipos de erros cometidos em contexto escolar

Quadro 8

Tipo de erros cometidos

Tipo de erros cometidos	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Erros de compreensão de instruções	10	17, 21
Erros de organização ou funcionamento pessoal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11	16, 18, 19, 20, 22
Erros de execução ou concretização de procedimentos da tarefa	8, 12, 13, 14	15, 23

Os erros menos frequentes são os de compreensão de instruções, uma vez que os incidentes críticos recolhidos estiveram inseridos, predominantemente, num contexto sócio emocional e não tanto no contexto cognitivo.

A nível de erros de organização ou funcionamento pessoal, observa-se mais incidência na Educação Pré-Escolar do que no 1.º CEB, visto que os erros indicam desafios na autonomia e na gestão de processos, exigindo intervenções pedagógicas para aprimorar compreensão, organização e execução.

No que diz respeito aos erros de execução, estes foram ligeiramente mais frequentes na Educação Pré-Escolar.

É relevante considerar que a escassez de incidentes críticos poderá ter representado uma limitação significativa, condicionando a ocorrência de falhas ao nível da compreensão e da execução.

e) Estratégias pedagógicas usadas na gestão do erro

Quadro 9

Intervenção pedagógica de gestão do erro

Intervenção pedagógica utilizada	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Empatia com validação das emoções dos conflituantes	1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14	15, 19, 20, 21, 23
Adoção da posição de uma das partes	2, 3, 4, 9	18, 19, 21
Indicação do comportamento a adotar pelos conflituantes	Advertir para a necessidade de se respeitarem regras e modos de atuar Pedir desculpa Partilhar e/ou incluir	15, 16, 17, 18, 19, 22 18 18
Solicitação de resolução colaborativa, com reflexão sobre o erro	1, 2, 3, 6, 10, 11, 13, 14	15, 16, 17, 19, 20, 22, 23
Valorização de resposta durante o processo ou de resultado de superação parcial ou total do erro	3, 4, 5, 14	15

A análise do quadro mostra uma progressão no desenvolvimento das estratégias de resolução de conflitos. Na Educação Pré-Escolar há maior volume de situações que requerem o uso de estratégias de gestão de conflitos, assim como existe um foco no reconhecimento emocional, experimentação e regras básicas explícitas, enfatizando o processo de aprendizagem. Já no 1.º CEB, o menor volume de situações a necessitarem de intervenção aponta para maior autonomia na resolução de conflitos, pensamento crítico e colaboração estruturada, com vista à superação total do erro.

f) Gestão do erro e seus efeitos

Quadro 10

Gestão do erro e seus efeitos

Gestão do erro e seus efeitos	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Dificuldade na aceitação do erro	4, 6, 8, 10	17, 19, 22, 23
Correção do erro com sucesso	1, 2, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14	15, 16, 19, 20, 23
Construção de novo produto a partir do erro	3	18, 21

O quadro mostra um processo progressivo de gestão do erro, onde na Educação Pré-Escolar, a aceitação do erro ainda é um desafio e as crianças dependem do docente para corrigi-lo. Enquanto no 1.º CEB, os alunos começam a aceitar, corrigir e até transformar os erros em novas oportunidades, demonstrando um avanço na autonomia e no pensamento crítico.

5.3.2. A avaliação e o erro na perspectiva de crianças e de docentes

Nesta etapa, recorde-se que se apresentam os dados relativos ao discurso de seis crianças da Educação Pré-Escolar e de sete crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como de três educadores e três professores, sobre a avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem. À semelhança das análises do tópico anterior, os dados encontram-se organizados em quadros, sendo posteriormente objeto de interpretação e discussão. A análise também considera a variável "nível de ensino", procurando identificar possíveis diferenças e semelhanças nas perspetivas dos docentes e das crianças relativamente à avaliação e ao erro.

a) Perspetivas sobre o conceito de aprendizagem

Quadro 11

Conceções de aprendizagem

Conceções de aprendizagem	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Dominar algo novo			B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	
Dominar o que o docente pede	A1, A2, A3, A4, A5, A6			

Em termos gerais, surge a ideia de aprendizagem escolarizada, pois há a ideia de

ir para a escola para se aprenderem coisas novas e aquilo que o docente ensina. Este resultado também pode estar influenciado pelo contexto onde se recolheram os dados.

Na Educação Pré-Escolar as crianças, face ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo e social, e à importância da figura do adulto na gestão dos seus comportamentos, facilmente associam o ato de aprender a “dominar o que o docente pede”. Esta visão reflete uma aprendizagem heterónoma, centrada na figura do professor e na realização de tarefas prescritas. Revela, ainda, uma relação passiva com o conhecimento, onde aprender se traduz em obedecer e corresponder às expectativas externas.

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico pode representar uma mudança considerável nas conceções de aprendizagem, constituindo um desafio para a criança, e exigindo uma continuidade pedagógica intencional, que respeite o percurso desenvolvido anteriormente e promova uma adaptação harmoniosa às novas exigências escolares.

É essencial garantir uma articulação mais coerente entre os dois níveis de ensino, promovendo no 1.º CEB práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a curiosidade e o prazer de aprender, de forma a sustentar e dar continuidade ao trabalho iniciado na Educação Pré-Escolar.

Não são registadas respostas dos docentes nesta categoria, uma vez que não foi realizada uma questão a este nível.

b) Competências desenvolvidas na escola

Quadro 12

O que se aprende

O que se aprende	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Aprendizagens instrumentais	A2, A3, A4, A5, A6			
Competências socio emocionais	A5			
Destrezas	A1			
Resolução de problemas	A4, A6			
Artes – criar coisas novas	A3			

Na Educação Pré-Escolar, as crianças apresentam uma visão ampla e diversificada

da aprendizagem. As suas respostas vão além do domínio cognitivo, incluindo competências emocionais, criativas e práticas, o que revela uma conceção mais holística e experiencial da aprendizagem.

Novamente, não é possível comparar as respostas entre níveis de ensino entre crianças nem entre docentes, visto que foi uma questão desenvolvida apenas nas entrevistas com as crianças de Educação do Pré-Escolar.

c) Conceções de avaliação

Quadro 13

Conceções de avaliação

Conceções de avaliação	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Verificação das aprendizagens				P1, P2
Processo contínuo, dando conta do progresso das crianças		ED1, ED2, ED3		P1, P2, P3
Emissão de apreciações sobre o valor de algo				P1, P3
Realização de provas de avaliação				P3
Elemento regulador da prática educativa		ED1, ED2, ED3		

Os educadores, em geral, reconhecem a avaliação como um processo formativo, contínuo, centrado no acompanhamento do progresso da criança. Esta visão está alinhada com as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, que valorizam a observação e a documentação pedagógica. Também é reconhecida como um elemento regulador da prática educativa, pelos mesmos educadores, refletindo uma postura reflexiva sobre o ato de avaliar, utilizando a informação recolhida para ajustar estratégias pedagógicas, apoiar o desenvolvimento e melhorar a ação educativa.

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é assumida como um instrumento de acompanhamento e suporte à aprendizagem, mais do que como julgamento. Esta abordagem é coerente com a filosofia educativa desse nível de ensino, que privilegia o desenvolvimento integral da criança, em detrimento de metas classificativas.

Por sua vez, no 1.º CEB, os docentes apresentam uma visão mais polivalente da avaliação, mas em que o peso da verificação e da classificação é mais evidente. Há, no entanto, indícios de preocupação com a continuidade e com o progresso, o que mostra uma tentativa de articulação com práticas formativas.

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação tem um carácter essencialmente formativo, contínuo e reflexivo, estando ao serviço do desenvolvimento da criança e da melhoria da prática educativa.

No 1.º CEB, apesar de haver reconhecimento da dimensão processual, ganha relevo a dimensão certificativa e classificativa da avaliação, através da verificação, emissão de apreciações e aplicação de provas.

Esta mudança de paradigma entre ciclos pode gerar ruturas na forma como as crianças experienciam a avaliação - passando de um ambiente onde são observadas e apoiadas, para um contexto mais exigente, onde o erro é mais visado, e o resultado quantificado.

Não existem registos de respostas atribuídas às crianças nesta categoria, dado que a questão não foi colocada às mesmas.

d) Funções da avaliação

Quadro 14

Objetivos da avaliação na aprendizagem

Objetivos da avaliação na aprendizagem	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Diagnóstico de competências ou domínio de conhecimentos		ED2, ED3		P1, P2
Identificação do que está a ser aprendido		ED1, ED2		P1, P2
Instrumento de aprendizagem		ED1, ED2, ED3		P1, P2, P3
Classificar		ED1		P3
Motivação das crianças		ED1		P1
Reajustamento das estratégias do professor		ED2, ED3		

No quadro, nota-se que os docentes realçam como funções da avaliação a identificação do que está a ser aprendido e o apoio à aprendizagem. Assim, os docentes em ambos os níveis de ensino reconhecem a avaliação como instrumento de diagnóstico e aprendizagem, mas são os docentes da Educação Pré-Escolar que reconhece a avaliação ao serviço da regulação da ação docente e da prática pedagógica. A avaliação na Educação Pré-escolar parece assumir um papel formativo e reflexivo, sendo orientada para o desenvolvimento global da criança e para o reajustamento pedagógico. No 1.º CEB, esta função do reajustamento pedagógico não é evidenciada, o que pode sugerir uma prática

mais fixa ou centrada nos programas curriculares.

Tal como em outras categorias, nesta não se registam respostas por parte das crianças, pelos motivos já anteriormente mencionados.

e) Critérios de avaliação das aprendizagens

Quadro 15

Critérios de avaliação das aprendizagens

Critérios de avaliação das aprendizagens	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Progresso alcançado pela criança		ED1, ED2		P3
Indicadores de domínios		ED2		P1
Intensidade similar em todas as áreas do currículo		ED3		P2, P3
Desenvolvimento global da criança		ED1, ED2, ED3		P1
Domínio de competências socio emocionais		ED1		P3

Os docentes da Educação Pré-Escolar consideram a avaliação como um instrumento de compreensão global da criança, que permite atender ao seu progresso e a competências emocionais, bem como ao equilíbrio de critérios entre as áreas curriculares. Os docentes do 1.º CEB também acentuam critérios variados, mas com maior ênfase em exigências que contemplem todas as áreas do currículo.

f) Tipos de avaliação

Quadro 16

Tipos de avaliação

Tipos de avaliação	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Avaliação Diagnóstica		ED1, ED2, ED3		P2, P3
Avaliação Formativa		ED1, ED2, ED3		P1, P2, P3
Avaliação Sumativa				P1, P2, P3

Na Educação Pré-Escolar, os educadores referem apenas os tipos de avaliação diagnóstica e a formativa, os quais têm uma função pedagógica, dirigida a compreender a criança e orientar a ação educativa.

Quanto aos docentes do 1.º CEB, referem a coexistência dos três tipos de avaliação, sendo os únicos a mencionar a avaliação sumativa, possivelmente porque ganha maior peso e visibilidade, sendo muitas vezes a mais reconhecida pelos alunos e

encarregados de educação. É fundamental que os docentes do 1.º CEB valorizem de forma consistente a função formativa e diagnóstica da avaliação, promovendo práticas que estimulem a reflexão, a autorregulação e a progressão, para além dos resultados finais.

g) Estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens

Quadro 17

Estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens

Estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Disponibilizar feedback		ED1, ED3		P2, P3
Uso da tecnologia para facilitar a classificação a atribuir aos alunos – registo com fotos, vídeos		ED1, ED2, ED3		
Trabalhos de grupo/em equipa			B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	
Registos diversificados		ED1, ED2		
Grelhas de Avaliação			B5	P1, P3
Exercícios e a colocação de perguntas			B1, B2, B3, B4, B6, B7	P3

Os docentes da Educação Pré-Escolar apontam para instrumentos e estratégias de avaliação mais qualitativos e integrados na ação pedagógica diária, através da observação, descrição e foco no processo.

Os professores do 1.º CEB referem como instrumentos de avaliação sobretudo as grelhas de avaliação e a disponibilização de feedback.

Ainda no 1.º CEB, as crianças reconhecem práticas específicas de avaliação, sobretudo tradicionais (exercícios, perguntas), mas também colaborativas (trabalhos de grupo), o que demonstra maior consciência e exposição à avaliação direta, não coincidindo totalmente com os discursos dos professores.

h) Dificuldades na concretização da avaliação/Sentimentos negativos

Quadro 18

Dificuldade na concretização da avaliação/Sentimentos negativos

Dificuldades na concretização da avaliação/Sentimentos negativos	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Não conseguir observar tudo		ED3		P1
Feedback individualizado		ED3		
Lidar com a subjetividade na avaliação		ED1, ED3		P1, P3
Corresponder a processos burocráticos		ED1, ED3		P3
Sistema avaliativo		ED1, ED3		P2, P3
Situações de stress e nervosismo			B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	

As dificuldades expressas na Educação Pré-Escolar centram-se na gestão do tempo, excesso de burocracia e equilíbrio entre objetividade e humanização na avaliação. Os docentes dizem ter empenho em realizar uma avaliação de qualidade, mas sentem-se limitados pelas condições de contexto. As dificuldades relatadas por docentes do 1.º CEB são semelhantes às da Educação Pré-Escolar, mas acentuadas pelo peso do sistema formal de avaliação. A adição dos sentimentos negativos das crianças reforça que a forma como se concretiza a avaliação impacta diretamente o seu bem-estar emocional e autoestima.

A análise evidencia que tanto os educadores como os professores reconhecem limitações e desafios estruturais na implementação da avaliação. A transição para o 1.º CEB, marcada por maior formalização, gera impacto emocional nas crianças, o que levanta preocupações sobre o equilíbrio entre exigência e bem-estar.

i) Propostas de melhoria dos procedimentos avaliativos

Quadro 19

Propostas de melhoria dos procedimentos avaliativos

Propostas de melhoria dos procedimentos avaliativos	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Menos burocracia e mais foco na aprendizagem		ED2, ED3		
Inclusão de práticas avaliativas mais justas e eficazes		ED3		P1, P3
Investimento na Educação emocional/ Aumento da motivação dos alunos		ED1, ED3		
Sem proposta de melhoria, por haver satisfação com o sistema de avaliação vigente			B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	P2

As propostas dos docentes do pré-escolar apontam para uma avaliação mais centrada na criança e menos formatada. A preocupação com o bem-estar emocional e a motivação é coerente com os princípios orientadores da pedagogia da infância. No 1.º CEB, os docentes demonstram uma reflexão mais crítica sobre o sistema de avaliação em vigor, ainda que não unânime. Já as crianças mostram-se maioritariamente satisfeitas, o que pode resultar de uma aceitação tácita ou de uma prática avaliativa menos punitiva por parte dos docentes.

Na Educação Pré-Escolar, as propostas concentram-se na redução da burocracia, maior eficácia dos instrumentos e valorização da motivação e do bem-estar das crianças. Há uma preocupação com a coerência entre práticas avaliativas e princípios pedagógicos. Já no 1.º CEB, as propostas dos docentes centram-se na justiça e eficácia das práticas avaliativas, revelando uma maior preocupação com a equidade e com a adaptação dos instrumentos às realidades dos alunos. As crianças, por outro lado, demonstram satisfação, o que pode indicar um certo conformismo ou uma experiência positiva com a avaliação.

A análise revela, ainda, que, em ambos os níveis, os docentes demonstram consciência da importância de melhorar os procedimentos avaliativos. Na Educação Pré-escolar, a prioridade é garantir uma avaliação afetiva e centrada na criança. No 1.º CEB, surge a necessidade de tornar os instrumentos mais justos e eficazes, embora nem todos os docentes vejam necessidade de mudança.

j) Conceções de erro

Quadro 20

Concepções de erro

Concepções de erro	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Parte fundamental do processo		ED2, ED3		P2, P3
Uma ferramenta natural				P2
Meio de aprendizagem		ED1, ED2, ED3		P1

Na Educação Pré-Escolar, os educadores dizem adotam uma concepção positiva e construtivista do erro, considerando-o essencial para o crescimento das crianças. Esta atitude promove um ambiente emocionalmente seguro, em que o erro não é temido, mas sim explorado como parte do processo de aprendizagem. No 1.º CEB, os docentes também admitem o erro como fundamental no processo educativo e meio de aprendizagem.

Conclui-se que em ambos os ciclos, os docentes reconhecem o valor pedagógico do erro - quer como parte do processo, quer como meio para aprender. Há consenso na importância de uma abordagem que normalize e valorize o erro.

Para assegurar uma efetiva utilidade do erro é crucial que docentes de ambos os níveis de ensino não apenas reconheçam o papel do erro na aprendizagem, mas também promovam ativamente o erro como instrumento de aprendizagem, criando um ambiente seguro onde errar não seja estigmatizado, mas aceite como parte do caminho para o sucesso.

k) Função do erro

Quadro 21

Função do erro

Função do erro	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Estimula a descoberta e a aprendizagem		ED1, ED2		
Análise crítica e reflexão		ED3		P3
Aprender com o erro		ED1, ED2	B1, B2, B3, B4, B5, B7	P1, P2

A função atribuída ao erro é positiva e formativa, em ambos os níveis de ensino. Na Educação Pré-Escolar, os educadores consideram o erro como parte ativa e

construtiva do processo educativo, favorecendo a autonomia, a descoberta e a autorregulação. Este enquadramento está de acordo com práticas educativas centradas na criança, exploratórias e sem penalização formal. No 1.º CEB, tanto docentes como crianças demonstram consciência do valor do erro para a aprendizagem. Ainda assim, a prática escolar mais tradicional – apenas focada na correção e nos resultados - pode interferir na concretização plena desta visão. A metacognição surge como uma ferramenta relevante, especialmente quando o erro é aproveitado como oportunidade de análise crítica.

As crianças do 1.º CEB ao reconhecerem o erro como meio de aprendizagem, de alguma forma validam a ideia de que a escola pode, efetivamente, cultivar uma cultura de aceitação do erro. Contudo, para que tal se concretize de forma sistemática, é essencial que os docentes mantenham práticas pedagógicas coerentes com esta visão - evitando a punição do erro e promovendo o diálogo, a reformulação e a experimentação.

1) Estratégias de gestão do erro

Quadro 22

Estratégias de gestão do erro

Estratégias de gestão do erro	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Reforço Positivo	A3, A5, A6	ED3		P2, P3
Tentativa e erro/Repetição do mesmo exercício	A1, A2, A4	ED1, ED2	B1, B3, B4, B5, B6, B7	P1
Uso do erro como aprendizagem e não como punição		ED1, ED2, ED3		P1, P2, P3
Diálogos coletivos e individuais		ED1, ED3	B1	P1
Uso deliberado do erro como estratégia de ensino		ED2, ED3		P1, P2
Uso de feedback	A1	ED1, ED2, ED3		P1
Memorização, para evitar o mesmo erro	A3, A4, A5, A6		B2, B7	P2
Repetição do mesmo exercício			B2	
Uso de dicas			B2, B4	P1
Sem prestação de auxílio			B3, B6, B7	

Na Educação Pré-Escolar, os docentes consideram que a gestão do erro é natural, pedagógica e emocionalmente segura. O erro é encarado como parte do processo e as estratégias favorecem a autonomia, a reflexão e a persistência. No 1.º CEB, os docentes

apontam para práticas positivas na gestão do erro, mas algumas respostas das crianças revelam a persistência de práticas menos inclusivas, como ausência de ajuda ou estratégias defensivas (memorização). A gestão do erro ainda oscila entre o apoio e a pressão, dependendo do contexto.

É crucial que as práticas positivas de gestão do erro da Educação Pré-Escolar sejam mantidas e reforçadas no 1.º CEB, garantindo continuidade no respeito pelo ritmo da criança e no encorajamento da autonomia reflexiva.

m) Sentimentos/Consequência do erro/avaliação

Quadro 23

Sentimentos/Consequência do erro/avaliação

Sentimentos/Consequência do erro/avaliação	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Nervosismo	B2, B3, B5, B6			
Consequência da avaliação punitiva	A1	ED1, ED3	B1	P1, P3
Frustração	A2, A3, A4, A5, A6		B4	P2, P3
Validação dos Encarregados de Educação	ED2			

Embora a Educação Pré-Escolar não tenha avaliação formal, os efeitos emocionais da avaliação e do erro estão presentes. Isto reforça a importância de garantir que o feedback feito às crianças seja positivo, orientador e motivador, e que se evitem práticas que, mesmo de forma subtil, gerem sentimentos de punição ou frustração. Já no 1.º CEB, os sentimentos negativos associados ao erro e à avaliação são mais verbalizados. A formalização do processo avaliativo e a introdução de classificações e comparações tornam a avaliação um evento emocionalmente mais carregado, gerando nervosismo, frustração e medo de errar.

Na Educação Pré-Escolar, os efeitos negativos da avaliação parecem existir, embora de forma mais subtil. A frustração e a vivência da punição aparecem, sobretudo, de forma emocional, o que exige atenção dos educadores para manter a coerência com uma abordagem pedagógica humanista. Por outro lado, no 1.º CEB, a alusão aos sentimentos negativos é mais explícita, frequente e reconhecida tanto por crianças como por docentes. A menção ao nervosismo destaca-se como sentimento dominante,

indicativo de um ambiente de maior pressão.

n) Reação dos professores, alunos e colegas perante erros

Quadro 24

Reação dos professores, alunos e colegas perante erros

Reação dos professores, alunos e colegas perante erros	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Gozo por parte dos colegas		ED1, ED3	B1, B4, B5	
Ajuda entre colegas e professor	A1, A2, A3			P2
Explicação e entreaajuda	A1, A2, A3, A4, A5, A6	ED3	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7	P1
Sentimento de segurança/confiança no erro	A1, A2, A3, A4, A5, A6	ED3		
Uso para novas aprendizagens		ED1	B7	
Corrigem o erro	A4, A5, A6	ED2	B1, B2, B3	P1, P3
Sem reação			B6	

Na Educação Pré-Escolar, admite-se que as reações ao erro são predominantemente positivas, promovendo confiança, cooperação e aprendizagem ativa. A existência pontual de situações de gozo é reconhecida, pelos educadores, mas é equilibrada com estratégias que reforçam a segurança emocional. No 1.º CEB, embora se refiram reações positivas ao erro - como entreaajuda e correção - surgem também expressões mais negativas, como o gozo e a ausência de reação, que podem interferir no desenvolvimento de um ambiente seguro para a aprendizagem.

o) Fatores que afetam a perceção do erro

Quadro 25

Fatores que afetam a perceção do erro

Fatores que afetam a perceção do erro	Educação Pré-escolar		1.º CEB	
	Crianças	Docentes	Crianças	Docentes
Relação professor-aluno		ED1, ED2		P1, P2, P3
Forma como a avaliação é realizada		ED1, ED2, ED3		P1, P3
Experiências avaliativas negativas, no passado		ED1, ED3		P2, P3

O quadro evidencia que, em ambos os níveis de ensino, os docentes referem

fatores como a relação interpessoal, a forma de avaliação e as experiências anteriores como aspetos que moldam a percepção do erro.

Desta forma, torna-se essencial reforçar práticas que valorizem o erro como parte integrante da aprendizagem, contribuindo para um ambiente onde os alunos sintam liberdade para errar, explorar e melhorar.

5.4. Dificuldades na concretização do estudo

De um modo geral, identificaram-se algumas dificuldades e adversidades ao longo do processo. Desde logo, no que diz respeito ao registo de incidentes críticos, a necessidade de articular informações, provenientes de registos de natureza distinta, constituiu um desafio, destacando-se a dificuldade na recuperação da informação em formato áudio. Ademais, durante o estágio, nem sempre foi possível manter presente a necessidade de recolher dados específicos para a investigação - neste caso, incidentes críticos -, o que resultou num número reduzido dos mesmos.

Em determinadas situações, revelou-se desafiante articular e/ou conciliar os elementos fundamentais do tema da investigação com as práticas pedagógicas observadas. A elaboração do guião de entrevistas mostrou-se igualmente um desafio, especialmente no que respeita à formulação de questões que fossem, simultaneamente, objetivas e compreensíveis para as crianças. Neste sentido, uma das maiores dificuldades residiu na condução das entrevistas com crianças da faixa etária da Educação Pré-Escolar, dada a tendência para divagarem nas suas respostas. Esta característica exigiu, por vezes, uma orientação mais direta do discurso infantil, com o intuito de obter respostas alinhadas com os objetivos do estudo, embora haja a consciência de que se deveria ter dado mais tempo para as crianças se expressarem ao seu ritmo. Por fim, importa referir que o tempo despendido tanto na transcrição das entrevistas, como na análise dos respetivos dados foi particularmente exigente.

Considerações Finais

Chegado o momento de reflexão final deste trabalho, apresentam-se as conclusões, organizadas em dois tópicos principais: as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando-se a experiência adquirida enquanto estagiária; e o segundo tópico refere-se ao estudo realizado, que procurou compreender as perceções de alunos e professores sobre a avaliação e o papel do erro no processo ensino-aprendizagem.

Relativamente ao primeiro tópico, destacam-se as práticas pedagógicas, sendo o momento mais gratificante de todo o percurso académico, tendo proporcionado um contato direto, contínuo e significativo com a realidade profissional, o contexto escolar e a comunidade educativa. Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, pois permitiu aplicar, em contexto real, os conhecimentos e competências adquiridos ao longo do curso.

Os estágios pedagógicos assumiram também um papel reflexivo, promovendo a compreensão de como apresentar conteúdos de forma eficaz e de como mobilizar estratégias pedagógicas que motivassem os alunos, com recurso a propostas diferenciadas e apelativas à sua participação ativa. Neste sentido, foram planeadas e implementadas sequências de atividades integradoras e de carácter participativo, que contribuíram para a consolidação dos conhecimentos previstos nos domínios das orientações curriculares e dos programas de ambos os níveis de ensino. A evolução do desempenho da estagiária foi notória, observando-se uma progressiva capacidade de ajustar os conteúdos às necessidades específicas das crianças em cada intervenção.

Importa ainda referir que, ao longo dos estágios, se verificou que as planificações semanais nem sempre foram totalmente postas em prática, devido a imprevistos e contratemplos, tais como atrasos no desenvolvimento dos conteúdos ou a necessidade de reorganização horária para manter a coerência das sequências pedagógicas. Esta constatação reforça a importância de uma planificação flexível, que seja capaz de se adaptar ao ritmo das aprendizagens e à dinâmica real das aulas.

Relativamente ao segundo tópico, o presente trabalho procurou analisar, de forma integrada, os incidentes críticos ocorridos em contexto escolar e as representações de crianças e docentes sobre a avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem, em ambos os níveis de ensino. Seguir-se-á a apresentação das respetivas conclusões, organizadas com base nos objetivos inicialmente definidos, com vista a aferir o grau de

concretização dos mesmos.

A investigação revelou que, apesar de existirem concepções educativas positivas e consistentes quanto ao papel formativo do erro e da avaliação, subsistem desafios na sua aplicação prática.

No que respeita aos incidentes críticos, verificou-se que os erros das crianças ocorrem de forma transversal às várias rotinas escolares e estão fortemente associados a fragilidades ao nível do desenvolvimento sócio emocional. Comportamentos como agressões, exclusões, recusa em colaborar ou apropriação de objetos demonstram a necessidade urgente de investir em estratégias pedagógicas que promovam a empatia, a autorregulação e o respeito pelas regras sociais. A gestão do erro, quando bem orientada, revela-se uma ferramenta pedagógica com enorme potencial para o desenvolvimento das crianças.

Paralelamente, a análise das perceções sobre a avaliação e o erro evidenciou algumas diferenças entre níveis de ensino. Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é encarada pelos educadores como eminentemente formativa, integrada na prática pedagógica e centrada na criança. O erro é valorizado como oportunidade de aprendizagem, num ambiente emocionalmente seguro. Já no 1.º CEB, embora se reconheça o valor do erro, as exigências formais e classificativas da avaliação tendem a gerar sentimentos de insegurança, ansiedade e frustração, impactando negativamente a experiência escolar das crianças.

Desta forma, torna-se imperativo promover uma maior articulação pedagógica entre os dois níveis de ensino, melhorando a continuidade das práticas educativas centradas na criança. A consolidação de uma cultura escolar que valorize o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, que incentive a reflexão, a autonomia e a autorregulação, e que utilize a avaliação como instrumento de apoio ao desenvolvimento, é essencial para assegurar o bem-estar, a motivação e o sucesso educativo dos alunos.

O erro, longe de ser um obstáculo, deve ser assumido como uma oportunidade privilegiada para aprender, crescer e construir aprendizagens. Para tal, é fundamental que as práticas pedagógicas e as políticas educativas estejam alinhadas com este princípio, promovendo ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, afetivos e orientados para o desenvolvimento integral da criança.

Em jeito de conclusão, destaca-se que a elaboração deste relatório permitiu à estagiária o desenvolvimento de competências de investigação, análise e reflexão crítica. Comparando os resultados obtidos através da análise de incidentes críticos e das

entrevistas realizadas, conclui-se que existe alguma concordância entre as práticas observadas e os discursos dos intervenientes. Ambos os instrumentos de recolha de dados reforçam a perceção de que o erro é, ainda, amplamente entendido como algo negativo e indesejável e que a avaliação pode-se tornar punitiva e injusta no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do percurso formativo, emergiram alguns constrangimentos que condicionaram, de certa forma, o desenvolvimento da prática pedagógica. Destaca-se, entre estes, a curta duração do estágio e a exigência de lecionar uma diversidade considerável de conteúdos, o que nem sempre permitiu uma sistematização adequada das aprendizagens realizadas, nem uma reflexão suficientemente aprofundada sobre os resultados obtidos.

Referências Bibliográficas

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Livraria Almedina.
- Almeida, P. F. (2014). *Erro e equilíbrio*. Universidade do Minho, Escola de Arquitetura.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. McGraw - Hill.
- Augusto, A. A. F. (2012). O erro como caminho para aprendizagem das operações com números naturais: Um estudo com aluno do 2º ano de escolaridade. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.
- Borges, R. M. R. (2007). *Em debate: cientificidade e educação em ciências* (2.ª ed.). EDIPUCRS.
- Brasil, L. A. M. (2017). Da experiência de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico às Perceções do Erro na Aprendizagem. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores].
- Brasil, L. A. M., & Serpa, M. S. D. (2021). Perceções do erro nas aprendizagens em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2474-2487). Universidade do Minho/Universidade da Coruña
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto Editora.
- Carrascosa, J. (2005) El problema de las concepciones alternativas en la actualidad: análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2, 183- 208.
- Carvalho, J.S.F. (1997) As noções de erro e fracasso no contexto escolar. In: J, G, Aquino (Ed.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 191-193). Summus.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coordenação). *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Ministério da Educação
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

- Cunha, A. C. (2004). As concepções alternativas na formação inicial de professores (de educação física / desporto): Uma perspectiva. In A. V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Acção (pp. 15-24). Universidade do Minho.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] (2025). “Erro”, <https://dicionario.priberam.org/erro> consultado a 10/01/2025
- Direção-Geral da Educação. (2014). *Proposta de princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade para a Educação de Infância*. ME.
- Domingos, A., Henriques, R., Ferreira, S., Perdígão, R. & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. *II Seminário Internacional*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - Universidade do Porto.
- Espínola, A. F. S., & Serpa, M. S. D. (2017). Expressão do erro e motivação no ensino e aprendizagem de História e de Geografia. In P. F. Gonzalez & J. M. A. Lima, *JOIN 2016 – I Encontro Internacional de Jovens Investigadores* (pp. 97-122). Universidade dos Açores.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto Editora.
- Fernandes, I. (2009). O contributo da Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem para a qualidade educativa na Educação Pré-Escolar. Um Estudo Exploratório [Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Fernandes, L. (2015). O ensino experimental das ciências: Mudança concetual a partir das conceções alternativas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. (38.ª ed.). Paz e Terra.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2005). Error Correction: Students’ Versus Teachers’ Perceptions, *Language Awareness*, 14(2-3), pp. 112-127.
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (2002). *A avaliação da aprendizagem escolar* (13.ª ed.). Cortez Editora.

- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem escolar*. (15ª ed.). Cortez Editora
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e preposições*. (22.ª ed.). Cortez Editora.
- Matui, J. (1995). *Construtivismo*. Editora Moderna.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola*. FAPESP/ Mercado de Letras.
- Noizet, G., & Caverni, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes, & F. Araújo (Org.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Ministério da Educação.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto Editora.
- Pasinotto, R. (2008). O erro no processo de ensino-aprendizagem [Monografia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões].
- Paviani, J. (2003). *Ensinar: Deixar aprender*. EDIPUCRS.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed
- Piaget, J. (1984). *A epistemologia genética*. Moraes.
- Pinheiro, M. (2008). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspetivas de Educadoras de Infância Cooperantes e não Cooperantes [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores].
- Pinto, N. B. (2000). *O erro como estratégia didática*. Papyrus.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). Avaliação Curricular. In Estrela, A & Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em Educação: Novas perspetivas* (pp. 171-191). Porto Editora
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Edições Asa.
- Salinas, D. (2004). *Prova Amanhã! Avaliação entre a Teoria e a Prática*. Editora Artmed.
- Santos, M. (1991). Concepções alternativas dos alunos. In *Didáctica da Biologia* (pp. 76-101). Universidade Aberta.

- Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Universidade dos Açores
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.
- Serpa, M. S. D. e Vaz, V. S. B. (2023). Relações entre as avaliações formativa e sumativa na perspetiva dos alunos. In *XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía (1459-1473)*. Universidade da Coruña.
- Serpa, M. S. D., & Silva, L. F. (2023). Repensando o erro para potenciar oportunidades de aprendizagem. In M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, J. C. Brenlla, B. Duarte, L. Almeida & Cruz-Santos, A., *Atas do XVII Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1444-1458). Universidade da Coruña.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação da Educação.
- Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Magistério del Río de la Plata.
- Torre, S. (2007). *Aprender com os erros: O erro como estratégia de mudança*. Artmed.
- UNESCO (1994/2004). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais*.
- Uysal, N. D. & Aydin, S. (2017). Foreign Language Teacher's Perceptions of Error Correction in Speaking Classes: A Qualitative Study. *The Qualitative Report*, 22(1), 123-135. Acedido em <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/7>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.ªed.). Martins Fontes.
- Zabalza, M. (2000), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa.
- Zerr, J. M., & Zerr, R. J. (2011). Learning from their mistakes: Using students' incorrect proofs as a pedagogical tool. *PRIMUS*, 21(6), 530-544.

Referências Legislativas

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro. (2023). *Diário da República*, 1.ª série (n.º 35).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. *Diário da República*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.º série (n.º 129).

Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. (2023). *Diário da República*, 1.º série (n.º 149).

Despacho n.º 17/2016, de 4 de abril. (2016). *Diário da República*, 1.ª série (n.º 65).

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. (2005). Avaliação no Ensino Básico. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. (2011). Avaliação no Ensino Básico. Ministério da Educação.

Portaria n.º 29/2012, de 6 de março. (2012). Avaliação das Aprendizagens. Secretaria Regional de Educação.

ANEXOS

Anexo A: Protocolo do Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito que o meu educando participe de livre vontade no trabalho de pesquisa que está a ser desenvolvido por Nicole Tavares Couto, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa, no âmbito do desenvolvimento do seu Relatório de Estágio.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais desse estudo. Também tenho conhecimento de que a entrevista será gravada e poderá vir a demorar cerca de vinte minutos até estar concluída. Entendi e aceito que o meu educando responda a esta entrevista que explora perceções sobre a avaliação e o papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Compreendo que a participação do meu educando neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão lhe traga algum prejuízo. Ao participar neste trabalho, o meu educando está a colaborar para o aprofundamento dos estudos desenvolvidos em torno da avaliação e o papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade ou a identidade do meu educando nunca será revelada em qualquer circunstância, a menos que eu o autorize.

Assinatura: _____

Data ___/___/___

Anexo B: Protocolo do Consentimento Informado aos Educadores/ Professores

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no trabalho de pesquisa que está a ser desenvolvido por Nicole Tavares Couto, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa, no âmbito do desenvolvimento do seu Relatório de Estágio.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais desse estudo. Também tenho conhecimento de que a entrevista será gravada e poderá vir a demorar cerca de vinte minutos até estar concluída. Entendi e aceito responder a esta entrevista que explora percepções sobre a avaliação e o papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão me traga algum prejuízo. Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o aprofundamento dos estudos desenvolvidos em torno da avaliação e o papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer circunstância, a menos que eu o autorize.

Assinatura: _____

Data ___ / ___ / ___

Anexo C: Guião da Entrevista Semiestruturada às Crianças em Educação Pré-Escolar

<p>1. Legitimação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A entrevistadora agradece a colaboração. - A entrevistadora relembra aos entrevistados o principal objetivo do estudo: <ul style="list-style-type: none"> - Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. - A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se aos entrevistados se se opõem a que a entrevista seja gravada). - É questionado aos entrevistados se desejam saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.
<p>2. Avaliação no processo ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que mais gostas de fazer na escola? - Tens algo que achaste difícil aprender e depois conseguiste? - O que significa aprender alguma coisa nova para ti? - Como sabes que aprendeste algo? - Lembras-te de alguma vez a tua professora ter dito que fizeste algo muito bem? - O que foi?
<p>3.O Papel do erro na aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que acontece quando tentas fazer algo e não consegues à primeira? - O que a professora faz quando cometes um erro? - Já conseguiste aprender algo mesmo depois de ter errado? - Como foi isso? - Quando não sabes fazer algo, a quem pedes ajuda? Porquê? - Já ajudaste um amigo que estava com dificuldade? - Como a professora te ajuda quando algo é muito difícil?

Anexo D: Guião da Entrevista Semiestruturada às Crianças do 1.º Ciclo

<p>1. Legitimação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none">- A entrevistadora agradece a colaboração.- A entrevistadora relembra aos entrevistados o principal objetivo do estudo:<ul style="list-style-type: none">- Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.- A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se aos entrevistados se se opõem a que a entrevista seja gravada).- É questionado aos entrevistados se desejam saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.
<p>2. Avaliação no processo ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none">- O que os professores fazem para saber se aprendeste?- Como te sentes quando faz uma prova ou atividade em que precisa de mostrar o que sabes?- Preferes fazer testes, atividades em grupo ou mostrar o que sabes de outra forma? Porquê?- Se pudesses escolher uma maneira diferente de o professor avaliar, qual seria?
<p>3.O Papel do erro na aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none">- O que pensas quando erras alguma coisa na escola? Como te sentes?- Como é que os teus professores reagem aos teus erros?- E os teus colegas como reagem?- E quando os teus colegas cometem erros, como reages?- Os professores ajudam-te a entender os erros?- Como o fazem?- Achas que aprendes com os erros que cometes?- Como?- O que fazes quando percebes que erraste?- Tentas de novo ou pedes ajuda?- Como os teus colegas te ajudam quando erras?- E tu, ajuda os teus colegas quando eles têm dúvidas?

Anexo E: Guião da Entrevista Semiestrutura aos Educadores/Professores

<p>1. Legitimação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none">- A entrevistadora agradece a colaboração.- A entrevistadora relembra aos entrevistados o principal objetivo do estudo:<ul style="list-style-type: none">- Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.- A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se aos entrevistados se se opõem a que a entrevista seja gravada).- É questionado aos entrevistados se desejam saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.
<p>2. Avaliação no processo ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none">- Como define a avaliação no contexto escolar?- Quais são os principais objetivos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?- Qual é a relação entre avaliação e aprendizagem na sua perspetiva?- Como a avaliação pode promover a aprendizagem?- Para si, a avaliação para que serve?- Que utilidade tem? Qual a sua utilidade fundamental?- Como desenvolve a avaliação das aprendizagens?- O que é que mais valoriza nas avaliações que faz?- Avalia as diferentes áreas curriculares com a mesma intensidade?- Como evitar que a avaliação seja vista como algo punitivo, quando se identificam dificuldades ou erros ?- Com que tipos de avaliação lida na escola?- Há algum tipo de avaliação que tenha dificuldade em

	<p>realizar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual e em que consiste? - O que menos gosta da avaliação? O uso de tecnologias poderia ajudar nas práticas avaliativas? Como?
3.O Papel do erro na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Como encara o erro no processo de ensino-aprendizagem? - Que papel tem o erro na aprendizagem? - Que utilidade tem? - Como podemos transformar o erro em uma oportunidade de aprendizado? - Quais são as maiores dificuldades dos seus alunos? Em que aspectos mais erram? - Como reage aos erros das crianças/alunos? - E os alunos como reagem quando uma criança comete um erro? - Que estratégias usa para que os alunos superem os erros que cometem? - Utiliza algum método específico para integrar o erro como parte do processo pedagógico? - Como os professores podem ajudar os alunos a lidarem emocionalmente com os erros? - Como a relação entre professor e aluno influencia a percepção dos erros? - Acredita que o medo de errar está relacionado com a maneira como os alunos são avaliados?
4.Reflexão Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os maiores desafios enfrentados pelos educadores ao avaliar e lidar com os erros dos alunos? - Acredita que o sistema atual de avaliação favorece a aprendizagem? Porquê? - Se pudesse propor uma mudança no sistema avaliativo, qual seria? - Quais são os principais desafios enfrentados por educadores e professores ao implementar práticas avaliativas inclusivas? - Como o contexto cultural e social influencia a percepção da avaliação e do erro?

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal