

LEONOR CARVALHO DE OLIVEIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Intervenção Pedagógica do Futuro Educador/Professor e
Avaliação Interativa nas Práticas de Estagiários e no Discurso de Docentes**

ESPECIALIDADE

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

ABRIL DE 2014

LEONOR CARVALHO DE OLIVEIRA

**Intervenção Pedagógica do Futuro Educador/Professor e
Avaliação Interativa nas Práticas de Estagiários e no Discurso de Docentes**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

Agradecimentos

À minha querida filha Marta, por todas as horas que abdicou da companhia da mãe e, acima de tudo, pela sua ajuda preciosa, compreensão, companhia incansável nas idas à Universidade e à biblioteca, pelas suas críticas carregadas de sabedoria genuína, que só as crianças possuem, por toda a força que me deu, pelas palavras de incentivo, ânimo e coragem para não desistir. Obrigada por seres como és!

A toda a minha família, mas muito em especial à minha querida Mãe, sem ela nunca tinha conseguido chegar até aqui. Obrigada por estares sempre presente!

Às minhas irmãs, mas em especial à minha irmã Fátima e ao seu filho Henrique, pela companhia, compreensão e apoio durante todo este percurso.

Um especial agradecimento à minha orientadora, a professora Doutora Margarida Serpa pela disponibilidade, pelo entusiasmo e olhar atento. A sua sabedoria, exigência e determinação foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Gostaria ainda de realçar que as suas preciosas orientações, na maneira como deveria interagir com as crianças, aconselhando-me sempre a ouvi-las e a compreendê-las, foram fundamentais durante a Prática Educativa Supervisionada I e II.

Devo, também, um sentido agradecimento à Santa Casa da Misericórdia da Ribeira Grande, a minha entidade patronal, por ter aceitado os meus pedidos de ausência no trabalho e de terem arranjado sempre soluções para os compensar.

A todos os meus amigos e colegas de Mestrado, mas em especial ao Rui Ferreira e à Fátima Sardinha pela partilha de ideias, pelos desabafos, pelas boas horas que passamos juntos e principalmente por criarmos uma verdadeira amizade.

À D. Grimaneza e à D. Conceição pela paciência e delicadeza com que ouviam as minhas lamentações, preocupações e pelo sorriso que sempre me receberam no Departamento de Ciências de Educação.

Às crianças, que desempenharam um papel fulcral neste percurso, pelo carinho que me receberam, pelas oportunidades que me proporcionaram e que em muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e formação profissional.

Às educadoras de infância e às professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico que partilharem as suas experiências pedagógicas comigo através das entrevistas realizadas.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio visa refletir sobre o trabalho desenvolvido pela autora, ao longo das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento expõe uma perspetiva reflexiva sobre as atividades realizadas em contexto de estágio no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte, apresentam-se algumas conceções do currículo, discutem-se aspetos da gestão curricular, analisam-se processos da formação inicial de educadores/professores e explanam-se as etapas referentes às ações realizadas no âmbito de ambas as unidades curriculares de estágio.

Numa segunda parte, analisam-se as práticas de ensino e as opções pedagógicas tomadas, confrontando-as com teoria na área, de modo a aprofundar a sua compreensão e consistência.

Numa terceira parte, procede-se ao estudo, de natureza descritiva, sobre a avaliação interativa, a partir da análise de práticas de dois estagiários e do discurso de quatro educadores de infância e de quatro professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de se contribuir para a clarificação do seu sentido e funcionamento.

Os resultados deste estudo mostram que as práticas dos estagiários em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo, inerentes à concretização da avaliação interativa, apontam que os elementos e aos aspetos que ganharam mais visibilidade dizem respeito aos momentos em que a avaliação interativa se concretiza, nomeadamente nos momentos iniciais e durante o ato educativo. O funcionamento e o sentido da avaliação interativa incidiram sobre o uso do *feedback* na confirmação da afirmação correta ou identificação do erro, na partilha e negociação de critérios maioritariamente cognitivos e relativamente aos instrumentos de avaliação predominaram os relacionados com a observação direta e as ações de diálogo, em que esta facilmente incide, evidenciando-se o questionamento que recaiu em questões centradas na compreensão de conteúdos e fenómenos.

Quanto aos aspetos da avaliação interativa no discurso dos docentes podemos salientar que o discurso dos docentes, na sua globalidade, corroborou a importância de dar à avaliação interativa, objeto da nossa apurada análise ao nível das práticas dos estagiários, realçando-se o uso da avaliação interativa para reformular as suas práticas, tendo em conta por vezes apreciações dos alunos. Quanto aos critérios de avaliação,

enquanto os referidos pelos docentes incidiram mais no comportamento disciplinar e os instrumentos de avaliação recaíram sobre a observação direta e nas grelhas de avaliação. No discurso dos docentes, a partilha da avaliação com os alunos durante a ação educativa foi mais ao nível do comportamento disciplinar e também com outros docentes para além dos titulares de turma.

Numa quarta e última parte, apresentámos as considerações finais do Relatório de Estágio, que engloba as considerações sobre as intervenções nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, as considerações sobre o confronto entre as práticas de estagiários e o discurso docente, e finalmente as limitações, dificuldades e desafios do trabalho realizado.

Palavras-chaves: Currículo; Formação Inicial de Professores; Estágio; Avaliação Interativa; *Feedback*

Abstract

This report about teacher training aims to be a reflection about the work developed by its author, during the subjects of a Supervised Educational Practice I and II for a Master's Degree on Preschool and Elementary school teaching. This document presents a thinking perspective about the activities developed in the training context of Preschool and Elementary school teaching.

On the first part of the report, there are some concepts of curriculum, some discussions about curricula management, an analysis of some procedures of initial training of educators and teachers. There is also a description of the different phases referring to the actions taken during both subjects of the curriculum teacher training.

On the second part of the report, there is an analysis of the teaching practice and the pedagogical options taken, confronting them with the theory in the teaching context in order to develop their understanding and consistency.

On the third part of the report, there is a descriptive study about the interactive assessment used by the two trainees in their teaching practice and the speech of four other educators and four elementary teachers to contribute to a better clarification of its meaning and functioning.

The results of this study show that the practice of the trainees in teaching Preschool and elementary, as far as assessment is concerned, the elements and the aspects that were more visible of the assessment refer to the moments when it was put into practice, especially at the beginning and during the act of teaching. The functioning and the meaning of interactive assessment focused on the use of feedback in the confirmation of the correct statement or the identification of the mistake, the negotiation of the criteria mainly cognitive ones. As the instruments of assessment are concerned, it was mainly used direct observation and the actions of dialogue, questioning method based on questions regarding the understanding of contents and phenomena.

About the aspects of interactive assessment in the teachers' speech, we can stress that it proved its importance, it was the object of our analysis in the trainees' practice, emphasizing the use of interactive assessment to reformulate their practice, bearing in mind also the students' observations. Regarding the criteria of evaluation, the ones mentioned by the teachers focused more in disciplinary behaviour and the instruments of assessment focused more in direct observation and in grids of evaluation. The sharing

of assessment with the students was done more at the disciplinary behaviour level and with the collaboration of other teachers.

On the fourth and last part of this report, we present the final considerations of the Teacher Training Report, which includes the considerations about the interventions in Supervised Educational Practice I and II, as well as the considerations about the confrontation between the practice of the trainees and the teacher's speech and, finally, the limitations, the difficulties and challenges of the work accomplished.

Keywords: Curriculum; Initial Teachers' Training; Teacher Training; Interactive Assessment; Feedback.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Abstract	iv
Índice de Anexos	viii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Quadros	ix
Lista de Siglas utilizadas	x
Introdução.....	1
CAPÍTULO I O Currículo e sua concretização em práticas da formação inicial de professores/educadores	3
1. Das concepções do Currículo ao conceito de professor	4
1.1. Das diferentes concepções do Currículo à gestão curricular.....	4
1.2. Do desenvolvimento curricular ao conceito de professor	6
2. A formação inicial de professores/educadores.....	7
2.1. Função do estágio na formação inicial dos professores	9
2.2. Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
3. Etapas da Prática Educativa Supervisionada	12
3.1. A observação como meio de conhecer a realidade educativa	12
3.2. A construção do Projeto Formativo Individual	14
3.3. A planificação de unidades didáticas como guia orientador da ação pedagógica	16
3.4. A Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
CAPÍTULO II A Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico numa Perspetiva Reflexiva.....	21
1. A Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar.....	22
1.1. Contextualização do estágio.....	22
1.2. Caraterização do grupo de crianças	23
1.3. Caraterização da sala de atividades	24
1.4. Organização da rotina diária	25
1.5. A intervenção pedagógica com as crianças numa perspetiva reflexiva	28
2. A Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
2.1. Contextualização do estágio.....	47
2.2. Caraterização da turma	48
2.3. Caraterização e organização da sala de atividades	49
2.4. A intervenção pedagógica com os alunos numa perspetiva reflexiva	50

CAPÍTULO III A Avaliação Interativa.....	66
1. Avaliação interativa.....	67
1.1. Perspetivas da Avaliação	67
1.2. A Avaliação Formativa	68
1.3. A Avaliação Interativa.....	71
2. Método	75
2.1. Contexto e objetivos do estudo	75
2.2. Opções Metodológicas	76
2.3. Participantes no estudo	76
2.4. Fundamentação da recolha de dados	77
2.5. Condições de aplicação da observação direta	78
2.6. Condições de aplicação das entrevistas	78
2.7. Etapas da análise de conteúdo.....	78
3. Apresentação e discussão dos dados	79
3.1. Estudo das práticas letivas dos estagiários em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
3.2. Considerações sobre as práticas de avaliação em interação dos estagiários	93
3.3. Estudo do discurso de educadores e de professores do 1.ºCiclo sobre a avaliação	95
3.4 Considerações sobre o discurso de educadores e de professores do 1.º Ciclo sobre a avaliação.....	111
CAPÍTULO IV Considerações finais do Relatório de Estágio	113
1. Considerações sobre as intervenções nas Práticas Educativas Supervisionada I e II.....	114
2. Considerações finais sobre o confronto entre as práticas de estagiários e o discurso docente	115
3. Limitações, dificuldades e desafios do trabalho realizado.....	116
Referências Bibliográficas	117
ANEXOS	124

Índice de Anexos

Anexo I – Guião da entrevista semiestruturada

Anexo II – Sistema de categorias I

Anexo III – Sistema de categorias II

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa de presenças

Figura 2 – Quadro de construção do calendário

Figura 3 – Imagens adequadas/inadequadas da gestão da água

Figura 4 – Tela do arquipélago dos Açores

Figura 5 – Ficha do arquipélago dos Açores

Figura 6 – Pictograma da canção da “Quinta do 36”

Figura 7 – Os fantoches das gotinhas de água com a lengalenga da água no verso

Figura 8 – Tabuleiro do bingo silábico

Figura 9 – Construção do pictograma do consumo diário de copos de água

Figura 10 – Ficha de pré-leitura do texto: “O pirata das ilhas da Bruma”

Figura 11 – Convite para a festa de Natal

Figura 12 – Lista de verificação usada na heteroavaliação dos convites

Figura 13 – Ficha de inscrição para o cartão de leitor

Figura 14 – Guião da visita de estudo preenchido pelo aluno D1

Figura 15 – Avaliação feita à visita de estudo pela aluna M2

Figura 16 – Avaliação feita à visita de estudo pela aluna A2

Figura 17 – Cartaz com o Método de Pólya

Figura 18 – Dois exemplos de problemas resolvidos pelos alunos

Figura 19 – Exemplo de um problema formulado e resolvido pela aluna M5

Índice de Quadros

Quadro 1 – Visão global das competências trabalhadas com as crianças, indicando exemplos de atividades das Áreas de conteúdo envolvidas

Quadro 2 – Visão global das competências trabalhadas com os alunos, indicando exemplos de atividades das Áreas curriculares envolvidas

Quadro 3 – Incidência e partilha de critérios de avaliação durante a interação educativa de estagiários

Quadro 4 – Instrumentos de avaliação durante a interação educativa de estagiários

Quadro 5 – Uso de *feedback* durante a interação educativa de estagiários

Quadro 6 – Confronto do volume de discurso dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os momentos de avaliação

Quadro 7 – Confronto do volume de discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os critérios de avaliação

Quadro 8 – Confronto do volume de discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os instrumentos de avaliação

Quadro 9 – Confronto do volume de discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as pressões da avaliação

Quadro 10 – Confronto do volume de discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a justiça na avaliação

Quadro 11 – Confronto do volume de discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as funções da avaliação

Quadro 12 – Confronto do volume de discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os intervenientes na avaliação

Lista de Siglas utilizadas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PFI – Projeto Formativo Individual

PE – Projeto Educativo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PAA – Plano Anual de Atividades

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CREB – Currículo Regional Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CEI – Currículo Especial Individualizado

AC – Adaptações Curriculares

AE – Apoio Educativo

ATL – Atelier de Tempos Livres

RDP – Rádio Difusão Portuguesa

Introdução

O presente relatório de estágio encontra-se legalmente enquadrado pelo artigo 9.º do Decreto de Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e emerge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, da 4.ª edição do curso de Mestrado, da especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores. Este documento está de acordo com o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro, sendo uma das condições necessárias para a conclusão do 2.º Ciclo de estudos, conferindo o grau de Mestre, após a sua aprovação em ato público de defesa, habilitando os formandos para a docência em ambos os níveis de ensino.

O conteúdo deste documento abrange, segundo a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos” consequentes da “capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho” (pp.2-3).

Este relatório de estágio tem como principal objetivo a descrição e análise crítica das práticas referentes aos dois momentos de estágio que desenvolvemos nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, dando especial ênfase à interpretação e compreensão do desempenho das crianças face à intervenção pedagógica do futuro educador/professor. É igualmente destacada a reflexão sobre as ações havidas, com a finalidade de entender os resultados alcançados, ponderando aspetos da planificação, a justificação das opções tomadas e literatura na área.

Para além destes objetivos, neste documento apresenta-se um estudo, de natureza descritiva, sobre a avaliação interativa a partir do levantamento de práticas avaliativas de estagiários e do discurso de docentes sobre as suas práticas avaliativas. Assim, com este estudo, pretende-se compreender, por um lado, as práticas dos estagiários em termos da avaliação interativa, designadamente em que aspetos incidiram os critérios de avaliação, se informaram ou negociaram critérios com os alunos, que instrumentos de avaliação utilizaram durante a interação educativa e que função desempenhou o *feedback* no decorrer da sua ação com os alunos. Por outro, procurou-se investigar em que medida os resultados destas práticas se aproximavam ou distanciavam dos discursos

de professores no ativo. Para tal, procedeu-se ao levantamento das perspetivas de educadores e de professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a forma como aplicavam a avaliação durante a sua prática letiva, em que momentos o faziam e com que funções.

Quanto à estrutura, este documento apresenta-se organizado em quatro capítulos. O capítulo I é referente ao Currículo e sua concretização em práticas da formação inicial de professores/educadores. O Capítulo II diz respeito à intervenção pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Capítulo III apresenta uma revisão de bibliografia sobre a avaliação interativa, a apresentação dos quadros do estudo já referido juntamente com excertos dos diálogos dos alunos, dos estagiários e do discurso dos docentes. Por fim, no Capítulo IV, tecemos considerações sobre os aspetos mais relevantes de todo o Relatório de Estágio.

CAPÍTULO I

O Currículo e sua concretização em práticas da formação inicial de
professores/educadores

O presente capítulo encontra-se organizado em três pontos principais.

No primeiro ponto, pretende-se clarificar o conceito de Currículo bem como a sua influência na gestão curricular, mencionando-se também o modo como tal se traduz no desenvolvimento curricular e no desempenho docente.

O segundo ponto faz referência à formação inicial dos professores e à função do estágio nesta etapa.

No último ponto, descrevem-se as etapas da Prática Educativa Supervisionada referente ao estágio em análise.

1. Das concepções do Currículo ao conceito de professor

1.1. Das diferentes concepções do Currículo à gestão curricular

O conceito de Currículo tem gerado algumas discordâncias, sendo este um assunto que merece alguma reflexão e esclarecimento. O Currículo em si constitui um dos fatores que maior peso tem na qualidade do ensino (Ribeiro, 1998; Pacheco, 2001; Fernandes, 2000), e, por isso, deve ser alvo de análise. Ao abordarmos o conceito de Currículo é importante referir que este assume “uma crescente relevância na educação”; contudo, muitas vezes, é utilizado com “muitas e diferentes aceções”, sem que o seu sentido “seja convenientemente dilucidado” (Pacheco, 2001, p.15).

Centrando a nossa atenção na etimologia básica da palavra “Currículo”, e de acordo com Goodson (2001), “O termo deriva do latim *currere*, que significa correr e se refere a uma pista de corrida (ou a um carro romano de corridas). As implicações etimológicas remetem-nos para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar” (p.61).

As primeiras definições de Currículo apontam para um conceito que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16), o que demonstra uma noção restrita de Currículo. Na opinião de Stenhouse (1991), “Esta forma de desarrollar el curriculum hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica” (p.13).

Posteriormente, este conceito começa a ser encarado como um processo complexo que deriva de um conjunto de relações pedagógicas, que se estabelecem entre diversos intervenientes sociais e em determinados contextos. Neste sentido, o Currículo assume-

se como “uma construção permanente de práticas (...) e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas (...) que resulta da interação e confluência de várias estruturas” (Pacheco, 2001, pp.19-20). Daí a importância que o conceito de Currículo como projeto tem vindo a assumir. Nesta linha de pensamento, Stenhouse (1991) enuncia “el concepto de curriculum como proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación, de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica” (p.11).

É, então, importante compreender que o Currículo não é um “plano de ação pedagógica supostamente uniforme e homogêneo para todos os estudantes. Pelo contrário, trata-se [de] repensar este conceito de uma forma mais interativa, flexível e contextualizada” (Fernandes, 2000, p.104). Também Stenhouse (1991) refere que o Currículo deve ser “un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje” (p.14).

Na opinião de Zabalza (1994), é importante “entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (p.47). O Currículo concebido face a estas mudanças leva-nos a uma reflexão mais efetiva da gestão curricular, “isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999, p.25). De acordo com esta perspetiva, torna-se claro o papel do professor como gestor do currículo, na medida em que o docente toma decisões sobre o seu ensino, isto é, o professor de hoje não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, pois, atualmente, “existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados, ou seja, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos” (Roldão, 1999, p.13). Torna-se, pois, inevitável uma certa autonomia do professor para reorientar a ação pedagógica, de acordo com a análise dos resultados obtidos, ou simplesmente de ajustá-la às necessidades encontradas, sem comprometer os objetivos do programa. Neste sentido, Zabalza (1994) diz-nos que “O professor tem que apostar decididamente em ser ele próprio o co-responsável pelo projecto e pela gestão do seu próprio trabalho na aula” (p.46). O mesmo autor finaliza, dizendo o seguinte: “Os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se” (p.46).

1.2. Do desenvolvimento curricular ao conceito de professor

Considerando as transformações do atual sistema educativo, o professor que se pretende é aquele que participa na construção do Currículo e na sua análise. Este profissional deve ser capaz de tomar decisões quanto à organização e seleção dos conhecimentos científicos que espera desenvolver com os seus alunos. De acordo com Ribeiro (1990), “o papel do professor consiste em ser um «decisor» consciente da sua teoria de ensino e de prática pedagógica” (p.83). Na mesma ordem de ideias, Roldão (1999) diz-nos que o professor “De executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (p.48).

O desenvolvimento curricular é um processo contínuo que exige o desenvolvimento de aprendizagens promotoras de competências, num dado contexto e com determinados indivíduos. O professor deve ter, na base da sua ação educativa, um bom conhecimento teórico do domínio das áreas inerentes ao Currículo; contudo, o mais importante “é utilizá-lo para aprender a teorizar as situações, a produzir e reconstruir conhecimento a partir delas” (Roldão, 1999, p.84). Neste sentido, o desenvolvimento curricular está associado à materialização do currículo e, de acordo com Ribeiro (1990), “desenrola-se segundo momentos que, na sua sucessão, proporcionam «feedback» uns aos outros, esclarecendo-o, aperfeiçoando-o ou modificando-o” (p.175).

Com base nesta perspetiva, encarámos o professor como o principal agente do desenvolvimento curricular e os resultados daí conseguidos dependem do empenho do docente (Pacheco, 2001). Devido a todas as mudanças e exigências do ensino, ambiciona-se que o professor seja mais do que um mero seguidor de um programa de disciplinas e que assuma um papel ativo, que valorize e critique o seu trabalho, na medida em que procura constantemente as melhores formas para ensinar.

Na perspetiva de Cunha (2008), “o papel e as funções do professor sofreram alterações significativas. De transmissor de valores ‘aceites socialmente’, de representante de um modelo de virtudes morais e religiosas (missionário, agente de coesão social), este passou a orientar/preparar as crianças e os jovens para funções e ocupações do mundo industrializado” (p. 53).

Na visão de Ruivo (1997, citado por Cunha, 2008) deixamos de ter um professor como “especialista em matérias que ensina” e passamos a encarar o professor como ‘um técnico altamente qualificado’ em diversas áreas do saber” (p.53).

Para Cunha (2008), "O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem" (p.57). O mesmo autor adianta que "a eficácia do professor estará diretamente interligada às transformações que a sua ação pedagógica produz nos alunos" (p.62). Face ao exposto, podemos concluir que, atualmente, a conceção profissional do docente concede aos professores uma multiplicidade e complexidade de funções a todos os níveis. Neste sentido é emergente investir na formação inicial e contínua dos professores, conferindo-lhes uma especialização adequada às exigências do ensino atual.

2. A formação inicial de professores/educadores

No que diz respeito à formação de professores/educadores, existe uma grande preocupação com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico. De acordo com o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que mantém a aprovação dos perfis aprovados pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, e orienta a formação inicial para a construção e desenvolvimento de competências, subentende-se que cada formando se deve envolver em situações educativas, sendo capaz de refletir sobre as mesmas, analisando-as criticamente para que as possa assumir de modo a desenvolver competências essenciais para um desempenho profissional mais eficaz.

No mais recente Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, artigo 9.º, "dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais".

Em termos gerais, a formação de professores e de educadores é, assim, um processo contínuo e não apenas inicial. Para Perrenoud (2001), "um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática" (p.4). A formação inicial é apenas o começo de uma aprendizagem, de um período experimental de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos e de uma análise crítica de resultados esperados e obtidos, na qual, o profissional em formação reflete constantemente nos seus objetivos, nas suas práticas e na sua capacidade de recolha de dados e de utilização dos mesmos.

A formação inicial é, deste modo, provida de uma vertente reflexiva e investigativa da ação educativa, preparando, assim, os futuros profissionais para lidarem com a diversidade de situações de ensino-aprendizagem do quotidiano. Então, podemos dizer que o professor é o protagonista do seu crescimento enquanto profissional reflexivo da sua ação, adquirindo diferentes conhecimentos e capacidades através da sua própria experiência. Na mesma ordem de ideias, Canário (2001) afirma que “aprender a aprender com experiência” (p.44), passa por um processo de reflexão da prática letiva em que o formando se assume como investigador no decorrer a sua ação educativa, isto é, “uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática” (p. 44). Do exposto conclui-se que se torna importante assegurar que a formação inicial permite aos estagiários uma consciencialização das suas aptidões, mas também do que devem aperfeiçoar, proporciona-lhes instrumentos e técnicas para uma ação educativa positiva e prepara-os para corresponderem às expectativas da sociedade em que a escola está inserida. Nesta ordem de ideias, Formosinho e Niza (2001) acrescentam que o objetivo da formação inicial passa por “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função de professor” (p.4). Nesta sequência de ideias, Roldão (2000) afirma que devemos:

“Conceber a formação como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas;
Compreender e analisar situações de ensino (promoção de aprendizagem);
Decidir – exercitar o poder e a responsabilidade partilhada nas situações de ensino.
Uma cultura profissional colaborativa;
Avaliar a ação – ensinar a desmontar as situações com que se trabalha, em termos científicos e não em termos de constatação de senso comum;
Saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular” (pp.19-20).

Deste modo, concluímos que a formação de professores oferece novas perspetivas de reflexão e análise do ensino, promovendo, assim, a preparação e o desenvolvimento de profissionais pesquisadores e críticos da sua ação. Efetivamente, segundo Pacheco (2003), “aprender a ser professor exige uma formação centrada nas dimensões ‘teórica’ da universidade e ‘prática’ da escola, instituições jamais entendidas como sobrepostas, mas articuladas em função de um perfil de formação” (p.3).

2.1. Função do estágio na formação inicial dos professores

Tradicionalmente, o estágio “reduzia-se à aplicação (prática) de uma teoria”, sendo esta a grande estratégia da formação. Depois começou a surgir uma preocupação em “articular a formação científica com a pedagógica, integrando-as num único sistema de formação” (Estrela & Estrela, 1977, p.18). Os mesmos autores afirmam que “também se procura uma tomada de consciência da situação por parte do estagiário, utilizando processos de autoscopia” (p.20).

Atualmente, o estágio privilegia o contato dos formandos com a realidade educativa e com todos os intervenientes do processo educativo, pois é neste momento que os estagiários articulam a teoria adquirida com a prática. Contudo, no estágio, o mais importante a ter em conta é o cuidado na condução da própria ação pedagógica do estagiário, porque “Os professores [se] tornam progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 1999, p.19).

O estagiário é o aluno que, por um lado, é avaliado e, por outro, tem de avaliar os alunos que está a conhecer, desenvolvendo-se, assim, uma relação pedagógico-didática em grande parte responsável pelo sucesso das suas práticas educativas em contexto de estágio. Nesta ordem de ideias, Cunha (2008) refere que “o estagiário – meio professor, meio aluno – [se] vê numa situação precária, provisória, dependente, por um lado, dos alunos que lhe garantem o sucesso e, por outro, dos supervisores/orientadores que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores” (p.123).

Este futuro professor deve analisar as suas ações e refletir sobre as críticas apontadas ao seu desempenho em contexto de pré planificação e durante a concretização da mesma, no sentido de ter “uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação” (Perrenoud, 2002, p. 45). Nesta linha de pensamento, Medeiros (2009) acrescenta que “a praxis educativa exige uma interrogação permanente e um olhar crítico e reflexivo” (p.67). O estagiário, para ser capaz de evoluir como profissional, deve analisar e questionar a realidade educativa na qual está envolvido e descobrir quais as escolhas mais apropriadas à sua ação educativa, para que esta seja significativa e adequada, pois “O “bom” professor é assim aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada” (Postic, 1979, p. 13). Por sua vez,

Estrela e Estrela (1977) defendem que “uma ação de formação pedagógica não deverá ser avaliada pela soma dos conhecimentos teóricos do aluno-professor, mas sim pelas atitudes e comportamentos revelados em situação” (p.49).

O estágio pedagógico é, sem dúvida, um processo formativo muito complexo e fulcral para o desenvolvimento de competências específicas. É neste processo de formação que o futuro profissional tem a oportunidade de desenvolver uma atitude de resolução de problemas e de análise da sua prática docente, pois, segundo Arends (1999), “a arte da prática profissional é «aprendível», sendo a experiência, acompanhada de uma reflexão e análise aprofundadas, a responsável por esta aprendizagem” (p.18).

Sobre a mesma questão Freire (1996) diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23). Ainda Estrela e Estrela (1977) defendem que “se o ensino pode ser definido como a cadeia de interações que se estabelecem entre o professor e os alunos, a chave de uma ação pedagógica adequada estará na capacidade de observar, de diagnosticar, de prever e de avaliar resultados da ação” (p.55).

2.2. Articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma das mudanças mais significativas na Educação Pré-Escolar surge com o Despacho nº 5220/97, (2ª série), de 4 de agosto, que aprova um conjunto de Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Estas orientações elegem os princípios gerais pedagógicos e organizativos da prática educativa do Educador de Infância. Neste seguimento, a Educação Pré-Escolar afirma-se como uma etapa fundamental no âmbito educativo e, evidentemente, no processo de aprendizagem da criança. Segundo o Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de agosto “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, este nível de ensino destina-se “às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e não deve ser entendido como uma preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas, sim, como uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, ajudando-a a adquirir determinadas competências que naturalmente continuarão a ser desenvolvidas no 1.º

Ciclo. Ainda o mesmo Decreto-Lei expressa os objetivos da Educação Pré-Escolar, sendo estes:

- a)* Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b)* Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c)* Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d)* Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e)* Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f)* Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g)* Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- h)* Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) explicita que o 1.º Ciclo do Ensino Básico engloba quatro anos de escolaridade e caracteriza-se por ser um Ciclo de Ensino globalizante “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (...). Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro” (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto). O mesmo Decreto-Lei dá conta dos objetivos específicos para este Ciclo de Ensino, os quais passam pelo “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”, porém, hoje em dia, a iniciação da leitura e da escrita já é contemplada em Educação Pré-Escolar.

Nesta ordem de ideias, e de acordo com a LBSE, a articulação entre estes dois níveis de ensino faz todo o sentido, porque compete a “cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Decreto-Lei 49/2005).

Lembrando o conceito de articulação como junção, união ou ligação, podemos afirmar que os docentes da Educação Pré-Escolar e os do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto gestores das aprendizagens propostas nestes dois níveis de ensino, devem

estabelecer ligações, discutir e relacionar-se em equipa de modo a contribuir para a promoção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso académico de cada aluno.

3. Etapas da Prática Educativa Supervisionada

Neste ponto do relatório, abordamos a Prática Educativa no estágio, que é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitulada de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta decorreu nos dois níveis de ensino, uma referente à prática em contexto de Educação Pré-escolar e outra em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Agora pretendemos enunciar as etapas da Prática Educativa Supervisionada, vividas no terreno: a observação como meio de conhecer a realidade educativa, a construção do Projeto Formativo Individual (PFI), a planificação de unidades didáticas como guia orientador da ação pedagógica, a Prática Educativa nos dois níveis de ensino e a reflexão que pode e deve acompanhar qualquer uma dessas etapas ou surgir depois delas.

3.1. A observação como meio de conhecer a realidade educativa

Considerando o estágio como um processo formativo, é importante mencionar que ambas as práticas educativas tiveram início com uma fase de observação, pois esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), embora acompanhe toda a nossa prática, por um lado, como um meio de conhecer a realidade e, por outro, como instrumento de recolha de dados.

Só através da observação é que o professor consegue atuar de um modo fundamentado; é com base nas observações de situações autênticas que o docente recolhe as informações necessárias sobre os interesses, dificuldades ou as necessidades dos alunos. Posto isto, o professor deve fazer uso destas informações para aperfeiçoar as suas práticas, assegurando, assim, o desenvolvimento das aprendizagens que deseja para os seus alunos. De acordo com Pais e Monteiro (2002), “A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem” (54). Os mesmos autores referem ainda que “é necessário definir o quê, quem, quando e como observar. A observação realizada sistematicamente assegurará que todo o potencial da criança seja observado” (p.55).

Por isso, nesta fase é importante que o estagiário aprenda a observar para que se questione sobre qual o melhor modo de intervir junto dos seus alunos. O saber observar determinará o sucesso das suas práticas educativas. Se o estagiário conseguir desenvolver a capacidade de refletir sobre as reações das crianças, de as analisar e se souber recolher objetivamente a informação, organizando-a e interpretando-a, obterá sucesso educativo, pois a sua ação pedagógica terá mais probabilidade de ser significativa e adequada às dificuldades do grupo (turma) que observou, visto que saberá integrar na sua ação os resultados da observação.

Ao longo das intervenções, a observação é o procedimento mais vantajoso para a recolha de dados. Muitas vezes os formandos, quando iniciam a sua observação, começam por fazer a análise das ações, sem explicitar dados empíricos, convencidos, no entanto, de que estão a fazer recolha de dados por observação. Mais tarde é que compreendem que a observação consiste, numa primeira fase, em pôr de parte tudo o que sentem ou que é opinativo em relação às situações observadas e passam, então, a escrever ou a gravar o que observam de forma pormenorizada, tentando captar todos os pormenores da ação. Neste sentido, Estrela (1994) diz-nos que a “Observação espontânea, não requerendo treino prévio do observador, deixava o estagiário entregue a si próprio: às suas projeções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores” (p.57).

O mesmo autor afirma que “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” e reconhece que “a observação poderá ajudar o professor a:

- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reações dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre teoria e prática;” (p.58).

3.2. A construção do Projeto Formativo Individual

Atualmente, a noção de Projeto tem vindo a assumir especial importância na sociedade e na educação, nomeadamente com os Projetos Educativos (PE) e, neste caso em particular, com o Projeto Formativo Individual (PFI). Assim, é importante clarificar a relevância da construção do PFI na Prática Educativa Supervisionada. Na opinião de Estrela (1994), no início desta etapa da formação do futuro professor, é importante a realização de um “projeto de formação” para apoiar o estagiário na articulação do conhecimento teórico face às dificuldades sentidas, perante situações que só advêm com a realidade da ação educativa (p.12). Nesta ordem de ideias, o mesmo autor defende que o projeto deve “assumir a forma de um projeto *de* investigação, que coloque o formando numa real situação de formação e possibilite, ao mesmo tempo, o controlo dos métodos utilizados” (p. 12). É neste contexto que surge a construção do PFI enquadrado pelo artigo 199.º do Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores (Decreto Legislativo Regional n.º. 4/2009/A, de 20 de abril).

O PFI é, então, um documento que apresenta um plano de formação e de intervenção pedagógica concebido por cada estagiário. É o ponto de partida para a intervenção pedagógica do futuro educador/professor na instituição educativa onde desenvolve a sua prática de ensino. Este documento inclui uma proposta de calendarização e de concretização das suas fases, identifica algumas linhas orientadoras da ação educativa, define as metodologias a privilegiar, evidencia a articulação dos conteúdos e pretende enunciar as macroestratégias de atuação a nível letivo e extraletivo. É um documento pré e pró ativo, dinâmico e permanentemente atualizável que, no seu final, expõe uma perspetiva de avaliação da sua concretização.

Após termos elucidado o teor do Projeto Formativo Individual, é importante referirmos que, para a elaboração dos PFI, se procede à recolha, análise e interpretação de dados de determinadas fontes, uma vez mais na esteira de Estrela (1994) que refere que a primeira etapa de um trabalho deve consistir na recolha de dados que permitam conhecer a realidade e só a partir daí será desejável construir um plano pedagógico (p. 13).

No Projeto Formativo Individual da PES I, consultámos o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Plano Anual de Atividades (PAA), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (SREF, 2011), as

Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, em conjunto com os dados recolhidos pela observação e pela consulta dos processos individuais de cada criança.

Para a elaboração do PFI da PES II, apoiamo-nos na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (ME, 1990), no Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2013), no Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009), nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010), nas Metas Curriculares de Português – Ensino Básico (MEC, 2012), nas Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico (MEC, 2012), no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (SREF, 2011), no Referencial para a Área de Formação Pessoal e Social e a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania (SREF, 2010) e, simultaneamente, na análise e reflexão dos dados recolhidos pelas observações da turma e dos processos individuais de cada aluno. De acordo com o acima mencionado, a consulta antecipada dos programas, dos documentos orientadores da prática educativa, dos projetos oficiais da instituição educativa e da recolha de informação do meio envolvente à escola é extremamente importante para o estagiário, porque este fica sensibilizado para a realidade com a qual se vai deparar, de modo a fazer uma análise correta, no sentido de adequar o seu conhecimento geral às condições específicas da escola e dos seus alunos, (Flores, 2000).

Analisando globalmente a elaboração do PFI constata-se que ajuda a estruturar a recolha de dados, de modo a facultar um panorama geral da instituição educativa, dos recursos materiais e humanos disponíveis para o estágio e um conhecimento prévio dos alunos e de todo o contexto educativo, bem como perspectiva princípios e macroestratégias de intervenção. O PFI expõe também uma conclusão, onde, de forma sucinta, é feita uma reflexão sobre o valor da sua realização no contexto da formação inicial de professores. Por isso, assumem especial importância momentos de reflexão sobre a ação, os quais funcionam como momentos de avaliação de ambos os PFI.

É verdade que as propostas de avaliação da estagiária presentes no PFI foram apresentadas de uma forma muito geral, mas a elaboração deste Projeto ocorre numa fase inicial dos estágios, o que dificulta a apresentação das macroestratégias de atuação com os alunos para dar resposta a problemas mais concretos e de forma individualizada.

3.3. A planificação de unidades didáticas como guia orientador da ação pedagógica

É importante explicar o que é a planificação, para que serve e como orienta a ação pedagógica. Parte-se do princípio de que a dificuldade do ato de ensinar reside no facto de que ele não pode, de modo algum, ser visto como um conjunto de tarefas, cujo objetivo é apenas a transmissão de conteúdos ou de conhecimentos, nem como uma série de métodos definidos previamente, pois, na realidade, tudo acontece no momento das interações, quando professor e alunos estão em presença um dos outros. Todavia, também não se pode deixar a ação ao acaso. Daí a importância da planificação da ação a desenvolver, tendo o professor a perfeita noção de que qualquer planificação não deve ser rígida, mas flexível. De acordo com o acima mencionado, Barbier (1993) afirma que “As práticas de planificação não aparecem isoladas, mas diretamente ligadas a outras práticas que resultam de um trabalho de representação aferente às ações. Em conjunto formam uma cadeia representacional, a que chamamos processo de condução de uma acção” (p.78).

Ainda a propósito, achamos também pertinente citar Vilar (1998) que nos diz que a planificação é “Um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas (o quê, o porquê e o como) assumidas num determinado momento. Tem como finalidade otimizar a prática educativa. Para planificar, o [professor] terá que apoiar-se em princípios teóricos (curriculares e pedagógico-didáticos) para, uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta” (p.48).

Na perspetiva de Tavares e Alarcão (2002), planificar é “definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (p. 158).

Na mesma perspetiva destes autores, Arends (1999) considera que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado ao processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.44).

Na opinião de Zabalza (1994), planificar é “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p.47). Os autores Clark e Yinger (citados por Zabalza,1994) agrupam os professores em três categorias consoante as razões pelas quais planificam:

- “os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc;
- os que chamam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc;
- os que chamam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc” (pp.48-49).

Em cada intervenção pedagógica desenvolvem-se atividades com vista a determinadas metas de aprendizagem, tornando-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada, ou seja, uma planificação que funcione como um guia orientador da ação pedagógica, que surge integrada numa sequência didática que tem subjacente o desenvolvimento de competências nos alunos e a concretização do Currículo.

3.4. A Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A grande área de iniciação à prática profissional é estabelecida pela Prática de Ensino Supervisionada proporcionando “o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro, artigo 9.º).

A prática pedagógica “tem como finalidade proporcionar aos alunos a aquisição e mobilização de conhecimentos, competências e atitudes necessários ao exercício da função docente, bem como permitir uma reflexão permanente da relação entre a teoria e a prática, não só no contexto de sala de aula mas também em todos os aspectos que determinam a acção educativa” (Antunes & Menino, 2005, p.100).

A PES I diz respeito ao estágio em Educação Pré-Escolar e, neste sentido, vamos explicitar o que é um Modelo Curricular e qual o que enfatizamos na nossa prática pedagógica, bem como a metodologia que privilegiámos.

O Modelo Curricular “deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Biber, 1984, Schubert, 1986, Spodek, 1973, citados por Formosinho, 1998, p.15).

Na Educação de Infância existe uma diversidade de Modelos Curriculares que têm origem em diferentes tradições curriculares e que nos remetem para as grandes teorias do desenvolvimento infantil. Por sua vez, a maioria dos Modelos atuais apoia-se em teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento. Assim sendo, podemos afirmar que, nas nossas práticas pedagógicas em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, incidimos predominantemente no Modelo High-Scope, que assenta em premissas construtivistas, no paradigma desenvolvimentista e na teoria de Piaget. Segundo Formosinho (1998), este Modelo centra-se no desenvolvimento da autonomia intelectual da criança e defende que a aprendizagem se faz através da ação, valorizando a aprendizagem pela descoberta. No mesmo Modelo, dá-se primazia ao desenvolvimento de uma rotina diária com um ciclo de planeamento, de trabalho e revisão, no qual o educador é menos diretivo e concede maior autonomia de ação à criança, possibilitando-lhe o poder de iniciativa e de decisão sobre as aprendizagens. Nesta linha de ideias, Hohmann e Weikart (1997) afirmam que “as crianças [se] sentem seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (p.225), ou seja, com a existência de uma rotina diária, as crianças conseguem prever e planear o que pretendem fazer nos diferentes momentos do dia. No entanto, o facto de existir uma rotina estipulada não implica que esta seja seguida de uma forma rígida, podendo haver alterações sempre que o educador considere pertinente ou que as propostas das crianças assim o sugiram, aspeto bastante importante, pois Hohmann, Banet e Weikart (1979) asseguram que “as crianças aprendem os conceitos por meio de atividade que é da sua própria iniciativa” (p.14).

Para além disso, um dos objetivos fundamentais do Modelo High-Scope é o de encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem ativa, a qual apresenta benefícios, tais como: “as crianças ganham autoconfiança”, “desenvolvem a sua

independência tomando decisões e resolvendo problemas”, para além de que “dar às crianças margem de escolha garante o seu interesse” (Brickman & Taylor, 1996, p.13). Este Modelo tem três momentos determinantes para o desenvolvimento do processo educativo, nomeadamente, “planear-fazer-rever”, o que diz respeito à planificação das atividades, à intervenção/observação da equipa educativa na execução das atividades, no apoio concedido às crianças durante a ação pedagógica, e à avaliação/reflexão da eficácia das estratégias (Weikart & Hohmann, 1997, p.247).

Quanto à metodologia aplicada, recaímos numa perspetiva preferencialmente ativa no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, pois, para haver aprendizagem ativa, a criança deve escolher o que vai fazer, ter materiais variados à sua disposição, manusear livremente os objetos, descrever o que está a fazer e ser encorajada pelo adulto e pelas outras crianças. Neste sentido, é importante clarificar que “Os Métodos de Ensino representam estratégias e técnicas docentes não vinculadas a modelos de ensino ou orientações teóricas definidas.” e que “Um método pedagógico constitui a totalidade de momentos, situações e técnicas de aprendizagem coordenadas de forma lógica com o fim de alcançar os objetivos concretos previamente definidos” (Silva, 1992, p.11). Esclarece-se, ainda, que os Métodos Pedagógicos, de acordo com a autora acabada de citar se agrupam em quatro: o Método Expositivo, o Demonstrativo, o Interrogativo e o Ativo.

Ao longo da ação educativa, optámos pelo Método Pedagógico Ativo, pois este “centra-se na construção do saber pelo formando. Aplica o princípio da aprendizagem pela atividade do próprio formando [que, neste caso, é a criança] e pelo confronto deste com um problema, em situação real ou simulada” (Silva, 1992 p.42). Nestes Métodos, o educando aprende por ações pessoais, vivenciando a situação. O aluno constrói a resposta adaptada à situação. Nesta linha de pensamento, é importante referir que todas as metodologias utilizadas são operacionalizadas de forma a favorecer o desenvolvimento da criança e têm em conta as suas conceções sobre os conteúdos a explorar.

A PES II diz respeito ao estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nesse sentido vamos explicitar qual o Modelo de Ensino que enfatizamos na nossa prática pedagógica e a metodologia que privilegiámos.

De acordo com Joyce e Weil (1986, citados por Silva, 1992, p.9), um Modelo de Ensino é “um plano estruturado que pode ser utilizado para configurar um currículo, construir materiais didáticos e orientar o ensino” e que no fundo, cria um “ambiente

para a aprendizagem” de determinado tipo. Na perspectiva de Ribeiro (1990), “os modelos de ensino representam diferentes alternativas de estruturar e sequenciar o ensino-aprendizagem, diversas estratégias docentes e vários ambientes de aprendizagem, de acordo com objetivos em vista, características dos alunos e condições contextuais” (p.151). Dentro da grande diversidade de Modelos de Ensino, pretendemos referenciar apenas quatro: o Modelo Social, o Modelo Cognitivo, o Modelo Comportamental e o Modelo Humanista.

No Modelo Social, a aprendizagem individual tem pouca relevância e, como o nome do próprio Modelo indica, o trabalho em grupo é salientado, pois centra-se principalmente na interação social, valorizando as relações interpessoais do grupo, onde o professor funciona como líder dos movimentos e aprendizagens realizados pelos alunos (Ribeiro, 1990).

No que diz respeito ao Modelo Cognitivo, as estratégias de ensino deverão ser adaptadas ao nível de desenvolvimento dos sujeitos, o qual condiciona os processos de “aquisição e processamento de informações (formação de conceitos, raciocínio indutivo, métodos de investigação ou processos de desenvolvimento intelectual)” (Silva, 1992, p.10), o professor assume-se como organizador da aprendizagem, acionando momentos de exposição centrada nos conteúdos. Assim sendo, podemos verificar que este modelo preconiza a valorização da compreensão em detrimento da memorização.

O Modelo Comportamental, por sua vez, define com maior exatidão os objetivos finais da aprendizagem, através de uma análise cuidada das tarefas, de modo a determinar os objetivos do percurso. Neste modelo, a matéria é apresentada “mediante a decomposição das tarefas de aprendizagem em séries sequenciais e segmentadas do comportamento” (Ribeiro, 1990, p.153).

Na Prática Educativa Supervisionada II, privilegiámos o Modelo Humanista, que está centrado “no desenvolvimento pessoal e na realidade autónoma do educando, desempenhando o professor o papel de conselheiro e facilitador de aprendizagem” (Ribeiro, 1990, p.151). Esta é, essencialmente, um processo de descoberta do significado pessoal do conhecimento e da realização autónoma do sujeito. Quanto à metodologia utilizada, continuámos a optar pelo Método Pedagógico Ativo.

CAPÍTULO II

A Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do
Ensino Básico numa Perspetiva Reflexiva

Neste ponto do relatório pretendemos dar uma visão global dos contextos onde decorreram os estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois considerámos que poderá facilitar a compreensão do restante relatório. Assim, procedemos a uma breve caracterização do grupo de crianças e da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das instituições educativas e das salas de atividades onde realizámos o estágio. As caracterizações a seguir descritas foram elaboradas com base na observação e na análise de documentos das instituições educativas recolhidos para a construção dos PFI de cada Prática Educativa Supervisionada.

1. A Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar

1.1. Contextualização do estágio

A prática pedagógica no âmbito da Educação Pré-Escolar decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, que constitui um dos núcleos escolares, estipulado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 27/2006/A, de 13 de setembro, que integra a unidade orgânica designada por Escola Básica Integrada de Canto da Maia. Aquela escola é uma instituição educativa pública que assegura o funcionamento dos dois níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; situa-se na freguesia de Fajã de Baixo, no concelho de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel.

O referido Jardim de Infância tem quatro salas de atividades, duas em cada piso, um refeitório, um ginásio, uma sala de recursos, um gabinete de apoio às Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma sala de apoio para as dificuldades de aprendizagem, uma sala de reuniões e uma sala de professores. O corpo docente é constituído por seis educadores, sendo uma educadora de Ensino Especial e outra de substituição e apoio às salas da Educação Pré-Escolar, ainda um professor de Expressão Físico-motora. Há duas assistentes operacionais. O espaço exterior é amplo, munido com equipamentos lúdicos, localizados em zona de pavimento emborrachado. No exterior, a instituição tem um espaço coberto, um *hall*, vulgarmente chamado de “aquário”, e normalmente utilizado pela Educação Pré-Escolar como espaço de recreio. Todo o recinto da escola tem gradeamento e os portões encontram-se normalmente trancados, com a vigilância de uma assistente operacional que controla as saídas e as entradas na instituição.

1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a Prática Educativa Supervisionada era constituído por vinte crianças, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino, sendo três de quatro anos, doze de cinco anos e cinco de seis anos (idade até 31 de dezembro de 2012). Destas crianças, dez frequentavam pela primeira vez a Educação Pré-Escolar, seis pela segunda vez e quatro pela terceira vez. No entanto, apenas seis destas crianças vinham do mesmo grupo. As restantes chegaram de outros grupos da mesma unidade orgânica. De acordo com o número de matrículas feitas pela primeira e segunda vez na Educação Pré-Escolar, verificou-se que a maioria das crianças estava numa fase de adaptação, desenvolvendo ainda competências de socialização, de interiorização de regras, rotinas, exploração de espaços e integração no ambiente escolar. Três crianças deste grupo estavam integradas no núcleo de Educação Especial e beneficiavam deste apoio. Além disso, também foi feito um pedido de avaliação especializada para uma criança e outras duas, uma de quatro e outra de cinco anos, tinham apoio a nível da linguagem oral, na articulação de palavras.

Segundo a análise feita ao Projeto Curricular de Grupo (PCG) e de observações diretas feitas ao grupo em atividades livres e orientadas, constatou-se nitidamente que existiam diferentes níveis de desenvolvimento global que estavam diretamente relacionados com a idade. De um modo geral, o grupo tinha um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas. Existiam, no entanto, algumas crianças com dificuldade em escutar e esperar pela sua vez de participar. Registámos ainda alguma dificuldade na utilização espontânea de expressões de cortesia social.

Neste grupo existia crianças que revelavam dificuldades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Relativamente à autonomia, as crianças de quatro e cinco anos necessitavam do apoio do adulto para a realização das atividades de divisão silábica e de associação dos grafemas para formar palavras. Tendo em conta estas dificuldades foi necessário trabalhar em pequenos grupos, pois só assim as crianças tinham um apoio mais individualizado.

No Domínio da Matemática, verificamos que as crianças identificavam e reconheciam os números até oito, tinham a noção de quantidade/número, reconheciam e identificavam as formas geométricas planas e reconheciam as posições dos objetos como, *acima de*, *abaixo de*, *ao lado de*, *em frente de*, *atrás de*, e interpretavam dados

apresentados em tabelas utilizadas no seu quotidiano, designadamente o quadro de presenças.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, todas as crianças revelavam conhecimentos de si próprias e da sua realidade mais próxima, conseguiam identificar o dia da semana, o mês, o ano, descrever o tempo atmosférico e o mapa do arquipélago Açoriano.

Na área das Expressões, existiam algumas crianças que tinham dificuldade em segurar corretamente no lápis, usar corretamente a tesoura e pintar dentro dos contornos. Contudo, distinguiam as cores e sabiam o resultado das suas junções. No que respeita ao registo gráfico, a maioria das crianças quando lhes era pedido para desenharem tinham tendência de reproduzir os desenhos uns dos outros, sendo necessário muitas vezes a intervenção da estagiária para desafiá-los quanto à criatividade. No domínio da Expressão Dramática, participavam com entusiasmo nas dramatizações e canções; contudo, duas crianças mostravam-se pouco à vontade para cantarem sozinhas, embora em grupo isto já não se verificasse. No Domínio da Expressão Musical, memorizavam canções e revelavam muito interesse em aprender através delas. Também mostravam interesse por realizar coreografias de músicas infantis e coreografias simplificadas de danças do folclore açoriano. No Domínio da Expressão Físico-motora, já executavam várias destrezas motoras tais como: rastejar, rolar sobre si próprias, manter o equilíbrio, saltar com os dois e com um pé, fazer lançamentos e receção de bola com as mãos. No domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as crianças revelavam muito interesse e alguma autonomia. A maioria dos rapazes e apenas uma rapariga tinha interesse acentuado por jogos de computador, apresentando dificuldades em escolher atividades diferentes. Este grupo era normalmente assíduo, apenas faltando por doença. É importante referir que, durante determinados períodos letivos, as crianças sinalizadas com Dificuldades de Aprendizagem ou Necessidades Educativas Especiais (NEE) se ausentavam para a sala de apoio às referidas situações educativas, onde eram acompanhadas pela educadora de Ensino Especial.

1.3. Caracterização da sala de atividades

Segundo Hohmann, Bernard e Weickart (1979), a organização de uma sala de atividades é extremamente importante, porque influencia o que a criança faz, as suas ações, interações e o modo como utiliza os materiais. As crianças aprendem melhor

num ambiente estimulante mas organizado, o que lhes permite atuar de forma independente e autonomamente no ambiente educativo que as rodeia.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o modo como a sala de atividades é organizada e utilizada expressa as intenções educativas e da dinâmica de grupo.

A sala de atividades do grupo em análise era um espaço iluminado, com três janelões com estores para a escurecer. Encontrava-se decorada com alguns trabalhos realizados pelas crianças e tinha alguns seres vivos: duas plantas, dois peixes (o Noddy e o Óscar) e duas tartarugas (a Pipi e o Ruca). O espaço estava organizado em oito áreas distintas, designadamente o acolhimento, a casinha, a mercearia, o computador, os jogos do chão, os jogos de mesa, a biblioteca e a Área da Expressão Plástica.

1.4. Organização da rotina diária

A rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia, isto é, permite que as crianças se sintam parte integrante da ação educativa, pois serve para orientar as suas ações e as do educador. Neste sentido a distribuição do tempo educativo é feita de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, (Hohmann e Weikart, 1997).

Neste sentido, a rotina diária do grupo de crianças tinha início entre as 9h00m e as 10h30m, com o acolhimento, a partir da canção do *Bom Dia*, a marcação das presenças, a observação e a marcação do tempo atmosférico, a reflexão sobre o dia anterior e a planificação das atividades do dia.

Das 10h30m às 11h00 era o tempo destinado à toma do leite e posterior ida para o recreio. O regresso à sala de atividades dava-se pelas 11h00m, altura em que se iniciavam mais atividades. Pelas 12h15m, as crianças iam almoçar ao refeitório sempre na presença da educadora cooperante. A partir das 12h30m, podiam realizar brincadeiras livres e diversificadas, as quais aconteciam ao ar livre em dias de sol.

Pelas 13h45m, o grupo regressava à sala de atividades, onde se promovia um diálogo acerca do que se tinha feito ou de algo que a educadora pretendia introduzir, seguindo-se a continuação das atividades da manhã ou início de novas atividades. Das 14h45m às 15h00, arrumavam a sala, preparavam-se para a saída da escola, despiam as batas, vestiam os casacos e guardavam os seus pertences. Em seguida, voltavam a

sentar-se no tapete, onde faziam uma avaliação oral das atividades ocorridas naquele dia. Por último, faziam a construção do comboio, com o ‘chefe do dia’ na frente, para as crianças efetuarem o percurso até ao *hall* da entrada da escola, onde já eram aguardados pelos familiares.

É também importante destacar que nem todas as crianças lidavam bem com a rotina diária e por vezes experimentamos um certo constrangimento, quando algumas crianças expressavam o seu desagrado face à prática rotineira das atividades.

1.4.1 O acolhimento

Quando as crianças chegavam à sala de atividades, iniciávamos o acolhimento, que era cumprido conforme o habitual, isto é, eram dadas as boas vindas às crianças, nomeado o ‘chefe do dia’, cuja indicação seguia a ordem alfabética. Como as crianças ainda não dominavam a ordem do alfabeto, esta era indicada pelas suas fotografias no mapa de presenças (Fig.1). O ‘chefe do dia’ era o responsável por iniciar tanto a canção do *Bom Dia* como a saudação individual a todos os colegas e à educadora, por verificar e marcar o tempo atmosférico, a data, a estação do ano, a planificação das atividades e as presenças/faltas. Após a canção do *Bom Dia*, iniciávamos um diálogo para saber se havia algo de novo que as crianças quisessem partilhar; em seguida, fazíamos uma revisão do dia anterior e depois procedíamos às explicações das atividades que íamos desenvolver naquele momento e à distribuição das crianças pelas áreas.

O acolhimento era feito todos os dias, sempre que as crianças chegavam à sala de atividades, à exceção dos dias em que tinham Expressão Físico-motora no primeiro tempo; neste caso, faziam-no após esse tempo. Abaixo apresentam-se algumas fotografias com a explicação dos instrumentos de registo e a letra da canção do *Bom Dia*.



Fig.1 Mapa de presenças

Como referido o mapa de presenças representado na Fig.1 era preenchido pelo ‘chefe do dia’, onde este registava quem estava presente, fazendo um círculo no quadrado abaixo da fotografia de cada criança do grupo; quando alguma criança faltava, o quadrado ficava em branco. No final do preenchimento desta tabela, o ‘chefe do dia’ contava o número total de meninos que estavam presentes e indicava os que faltavam. Aproveitava se este registo para relembrar os dias da semana e os números.

No quadro da Fig. 2, o ‘chefe do dia’ fazia a marcação diária do dia, do ano, da estação do ano, do tempo atmosférico e da planificação das atividades, após a sua exploração e/ou discussão. As peças para preencher o quadro estavam junto dele, em caixas plásticas. O ‘chefe do dia’ tinha de procurar as peças adequadas e afixar no local correto, nesse momento fazia-se uma pequena revisão, lembrando os nomes das estações e dos meses do ano.



Fig. 2 Quadro de construção do calendário

Letra da *canção do bom dia*

Bom dia! Bom dia amiguinhos, que grande alegria! Estarmos juntinhos.
De manhã quando aqui chego, saltitando alegremente começo por desejar um bom dia a toda a gente. *Bom dia!*

R { *Se o/a (nome da criança) está feliz diz bom dia!*
e { *Bom dia!*
f { *Se o/a (nome da criança) está feliz diz bom dia!*
r { *Bom dia!*
ã { *Se o/a (nome da criança) e nos quer dizer, diz bom dia duas vezes a sorrir!*
o { *Bom dia!*

E se todos estão felizes, digam bom dia duas vezes a sorrir!
Bom dia! Bom dia!

1.5. A intervenção pedagógica com as crianças numa perspetiva reflexiva

Neste ponto do relatório começamos por apresentar, no Quadro 1, uma visão global das competências trabalhadas com as crianças, explicitando exemplos de atividades das áreas de conteúdo envolvidas decorrentes do estágio em Educação Pré-Escolar, realizado durante os meses de março, abril, maio e junho de 2013. Numa primeira fase do estágio, observámos a educadora cooperante com os alunos e só depois iniciámos as nossas intervenções pedagógicas com o grupo de crianças.

O conjunto de atividades trabalhadas durante as fases de concretização do estágio relaciona-se com as diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE, nomeadamente, a área do Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, os Domínios da Expressão Físico-Motora, Dramática, Musical, Plástica, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática, sempre tendo em conta as necessidades do grupo, mencionadas anteriormente aquando da caracterização do grupo e outras que foram dadas por indicação da educadora cooperante.

Neste estágio, tivemos oportunidade de realizar atividades em todas as áreas de conteúdo e em todos os domínios, o que se revelou como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e para a nossa própria formação.

No Quadro 1, apontamos as áreas de conteúdo, os objetivos/competências e alguns exemplos de estratégias/atividades trabalhadas no estágio em Educação Pré-Escolar relativo à Prática Educativa Supervisionada I.

As atividades que estão destacadas a negrito são as que serão posteriormente analisadas com algum destaque. Para salvaguardar a identificação das crianças, os seus nomes foram substituídos por números e letras. Este quadro foi construído tendo por a informação das grelhas das sequências didáticas da PES I.

Áreas de Conteúdo		Objetivos/Competências	Exemplos de atividades realizadas
Formação Pessoal e Social		Identificar os diferentes momentos da rotina diária, reconhecendo a sua sucessão, o que se faz em cada um deles e para quê Identificar boas práticas de preservação do ambiente Expressar as suas opiniões, fundamentando-as	O acolhimento Análise de imagens adequadas/inadequadas da gestão de água Diálogos em grande grupo sobre: a reflexão das atividades realizadas
Expressão e Comunicação	Expressão motora	Desenvolver a motricidade global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço	Jogo de estafetas com o tema: “a importância da água para os seres vivos” Jogo de “Pesca os nomes das ilhas dos Açores” e “Escala a ilha do Pico”
	Expressão dramática	Aprofundar a descoberta de si próprio, na relação consigo ou com o outro	Dramatização da história “As viagens da Gotinha de água” Desfile com trajes regionais das ilhas dos Açores
	Expressão plástica	Explorar diferentes técnicas e materiais de pintura (pincel, esponja), corte e modelagem	Construção dos animais domésticos para a maquete da quinta do 36 Construção da tela do Arquipélago dos Açores
	Expressão musical	Explorar ritmos e sons para desenvolver a sensibilidade expressiva e estética Promover a motivação da criança para determinados temas	Audição de músicas do folclore açoriano da ilha de São Miguel Pictograma da música “A quinta do grupo 36” Audição dos sons dos animais domésticos
	Linguagem e abordagem à escrita	Segmentar silabicamente palavras Reconstruir palavras por agregação de sílabas Desenvolver a consciência fonológica Desenvolver o gosto pela leitura	Aprendizagem da Lengalenga da água Leitura do Livro “Ilha à Vista” Leitura de uma história: “Uma semana com os animais da quinta” Jogo do bingo silábico dos Animais domésticos
	Matemática	Construir noções matemáticas a partir das suas vivências Reconhecer as propriedades e características dos objetos, de modo a construir progressivamente a noção de número e a desenvolver o cálculo mental e a noção de conjunto	Construção de um pictograma de um determinado consumo de água Jogos matemáticos de adições simples envolvendo o cálculo mental Fichas de orientação espacial (relações espaciais) Fichas de associação do número à quantidade
Conhecimento do Mundo		Fomentar a curiosidade natural e o desejo de conhecer o mundo que a rodeia Reconhecer que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (exemplos: locomoção, revestimento, reprodução) Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de pertença pela Cultura Açoriana Expressar um sentido de conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo. Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas (exemplo: não desperdiçar água)	Visualização de um vídeo: “Nina amiga da água” Exploração das propriedades da água (incolor, inodora, insípida) Atividade experimental da Flutuação de objetos em água Atividade experimental da Dissolução de materiais em água Experiências sobre os estados físicos da água (sólido, líquido e gasoso) Visualização de um vídeo da formação das ilhas vulcânicas Atividade experimental de uma erupção vulcânica Apresentação do livro interativo “Nove ilhas nove cores” Realização da ficha “Arquipélago dos Açores” Realização da ficha “Bandeira dos Açores” Sessão formativa “ Os cuidados a ter em caso de sismo ou terramoto” Apresentação de brinquedos tradicionais dos Açores Apresentação de objetos da Cultura Açoriana Jogo de estimulação sensorial a partir de produtos típicos da gastronomia Açoriana

Quadro 1 – Visão global das competências trabalhadas com as crianças, indicando exemplos de atividades das áreas de conteúdo envolvidas

Ao analisarmos os dados do Quadro 1, verificamos que a área onde incidimos o maior número de atividades foi a do Conhecimento do Mundo, porque, de acordo com as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, esta área dá início às diferentes aprendizagens feitas ao nível das Ciências Naturais e Humanas, com vista à estruturação do pensamento científico, e oferece condições à criança para compreender, interpretar e integrar-se no mundo que a rodeia.

É importante referir que todas as intervenções pedagógicas realizadas atenderam às temáticas previstas na planificação da educadora cooperante, para aquele período letivo; porém as atividades e as estratégias foram pensadas e dinamizadas pela mestrandia em estágio que procurou ir ao encontro dos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, já anteriormente referidas.

Em seguida, fazemos uma exposição pormenorizada e ilustrada das atividades assinaladas a negrito no Quadro 1. As atividades são analisadas por áreas e acompanhadas de uma justificação das opções tomadas. Seleccionámos uma atividade de cada área e também das que tínhamos o registo da observação direta para, no capítulo seguinte, aprofundar a avaliação feita em interação.

Começamos por analisar uma das atividades desenvolvidas na área de Formação Pessoal e Social: Análise de imagens adequadas/inadequadas da gestão de água

É mencionado nas OCEPE que “A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (ME/DEB-NEPE, 1997, p.51). De acordo com esta perspetiva, dinamizámos um jogo de sensibilização para a boa gestão do uso da água. Um dos motivos que nos levou a dinamizar esta atividade foi a falta de cuidado que as crianças tinham com a utilização da água, na sala de atividades e na casa de banho, quando faziam a sua higiene. Na maioria das vezes, as crianças deixavam a torneira aberta depois de lavarem as mãos e, ao beberem um copo de água, enchiam-no três a quatro vezes para o passarem por água antes de o utilizarem.

Para a concretização desta atividade recorremos a várias imagens alusivas a boas e a más utilizações da água. Estas imagens foram distribuídas pelas crianças para que elas refletissem e decidissem em qual dos círculos desenhados no quadro da sala deveriam colocá-las. Um círculo tinha um visto verde e indicava as ações corretas e o outro tinha

uma cruz vermelha, indicando as ações erradas, como podemos ver na Figura 3.



Fig.3 Imagens adequadas/inadequadas da gestão da água

Depois de as crianças terem distribuído todas as imagens pelos dois círculos, analisámos cada uma das imagens e também refletimos sobre as ações habitualmente realizadas por nós, no sentido de se aferir em que medida estas eram corretas ou incorretas e, no caso destas últimas, como poderiam ser melhoradas. As crianças, na sua maioria, afirmaram que lavavam os dentes sempre com a água a correr, outras disseram que usavam as mãos para fazerem de copinho, mas que não fechavam a torneira. Vejamos abaixo um registo de um comentário de uma criança de cinco anos, feito durante a realização deste jogo, e revelador de uma atitude correta:

Criança C5: “Eu tenho um copo para lavar os dentes, encho o copo e depois fecho a fonte.”

A partir desta afirmação pudemos concluir que o ideal para poupar água, quando lavamos os dentes, será utilizar um copo e fechar a torneira logo que o copo tenha água suficiente para retirar a pasta de dentes. Para registar as conclusões a que se chegou, decidimos, em conjunto, construir um cartaz interativo, com algumas imagens do que se deve fazer para poupar água e com o *slogan*: “Poupar água é um gesto que se faz a brincar”. Decidimos afixá-lo junto da torneira da sala de atividades para lembrar as regras da boa gestão do uso da água.

Esta atividade foi uma mais-valia, porque a reflexão que ela desencadeou sensibilizou o grupo de crianças para a boa gestão da água e vimos resultados a partir daí, pois, nos dias seguintes, já se notava um cuidado constante em fechar a torneira na sala de atividades e na casa de banho após lavarem as mãos.

No que diz respeito ao Domínio da Expressão Físico-Motora, realizámos um jogo de estafetas com o tema “*a importância da água para os seres vivos*”. Nesta atividade, tivemos em conta a faixa etária do grupo e, por isso, o aquecimento muscular foi feito a partir de uma história, o que despertou a curiosidade das crianças sobre o que ia acontecer a seguir e, assim, participaram com mais entusiasmo no aquecimento. O objetivo deste jogo consistiu na realização de vários percursos de deslocamentos e equilíbrios e só terminou quando todas as crianças plantaram as flores distribuídas pelas três equipas. Com esta atividade as crianças desenvolveram a sua motricidade global pela exploração do corpo no espaço delimitado para os percursos e trabalharam regras de trabalho em equipa. Estes eram dois dos objetivos propostos que, no geral, foram alcançados. Todas as crianças, sem exceção, conseguiram realizar os percursos pré-estabelecidos, e os que tinham mais dificuldade apoiavam-se na demonstração dos colegas. No que diz respeito às regras de interação durante a atividade, o grupo surpreendeu-nos pela positiva, pois todas as crianças souberam aguardar pelo colega que estava à sua frente, respeitando, assim, o espaço e o tempo de que cada um necessitava para realizar o seu percurso. Enquanto uma criança fazia o percurso, os que estavam à espera gritavam palavras de apoio e incentivo para que continuassem com mais rapidez.

No final deste jogo, houve ainda um momento em que trabalhámos o Domínio da Matemática com a contagem das flores dos canteiros, com o objetivo de saber qual das equipas tinha plantado mais flores. Abaixo, destacamos alguns momentos de diálogo da estagiária com as crianças.

O grupo de crianças contou as flores plantadas em cada canteiro e concluiu que cada canteiro tinha 10 flores.

A criança 1: – “Temos 10 flores, eles têm 10 e os outros também têm 10 flores”.

Em seguida, a estagiária tirou uma flor do 1.º canteiro, duas flores do 2.º e três do 3.º e, em seguida, perguntou ao grupo: – “Qual o canteiro que ficou com mais flores? E o que ficou com menos flores?”.

A criança 4: – “O 3.º canteiro é o que tem menos flores e o 1.º canteiro tem mais flores”.

A estagiária voltou a perguntar: – “Quantas flores tem agora cada canteiro?”.

A criança 10 aproximou-se dos canteiros e apontando o dedo para as flores, tocando em cada uma, contou nove flores no 1.º canteiro, oito flores no 2.º e sete no 3.º canteiro.

A estagiária então perguntou: – “De que canteiro eu retirei mais flores?”.

A criança 8: – “O que tem menos flores é o 3.º canteiro” A estagiária perguntou, por último: “Quantas flores, eu tirei ao todo dos três canteiros?”.

Fez-se um silêncio e passado alguns segundos a criança 5 aproximou-se dos canteiros, ajoelhou-se, contou os furos vazios de cada canteiro e respondeu: –“Faltam 6 flores nos canteiros”.

A estagiária pediu para ela explicar como fez.

A criança 5: – “ Eu contei os buracos vazios dos canteiros”.

Pelo acima apresentado, podemos afirmar que, colocando problemas às crianças que sejam contextualizados com a sua realidade próxima, estas podem desenvolver conceitos que envolvam qualquer uma das duas operações numéricas – adição/subtração –, pois conseguem chegar aos resultados a partir de contagens. Poderemos, então, concluir que com esta atividade trabalhámos a área da Expressão e Comunicação no Domínio da Expressão Motora e no Domínio da Matemática. Neste sentido, esta atividade constituiu um momento muito enriquecedor que promoveu diversas competências em áreas e domínios distintos.

Em seguida, analisaremos uma das atividades desenvolvidas na Expressão e Comunicação (Expressão Plástica), a construção da tela do arquipélago dos Açores (Fig.4).



Fig.4 Tela do arquipélago dos Açores

Nesta atividade, fizemos um esforço para abordar diversas técnicas de expressão plástica, proporcionando variedade em materiais e tarefas. Assim, diversificámos as técnicas usando a pintura com esponja, a pintura com pincel, a modelagem e o recorte com espátula. De acordo com Sousa (2003), “Tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim o são as técnicas e os materiais para a expressão plástica” (p.183). No que se refere à modelagem, o mesmo autor afirma que

“Por sua vez, através da modelagem a criança encontra um espaço formativo que através da ação das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (p.225).

De facto, através da pintura, a criança é capaz de fazer experiências, exprimir as suas aspirações e tomar contacto com o mundo que a rodeia. Assim sendo, o professor/educador deve respeitar a sua evolução e criar condições para que se exprima de uma forma livre. Nesta ordem de ideias, Cordeiro (2007) diz-nos que “através da pintura e do desenho, em que se faz a exploração de cores, [a criança] desenvolve a imaginação, criatividade e sensibilidade” (p.372).

Também no Domínio da Expressão Plástica, as crianças podem ter a oportunidade de trabalhar em grupo (a pares ou com mais elementos) para terem a noção daquilo que são capazes e interagirem socialmente porque “O trabalho em pequenos grupos, por exemplo, “proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann & Weikart, 1997, p.371).

A atividade referenciada além de desenvolver competências ao nível da Expressão Plástica, proporcionou conhecimentos da Área do Conhecimento do Mundo, porque abordámos questões de natureza geográfica da localização do Arquipélago dos Açores, da cultura açoriana e também ao nível do Domínio da Matemática, na medida em que as crianças exploraram o conceito de conjunto, através da organização do número de ilhas açorianas por grupos.

As crianças manifestaram muito interesse em construir a tela em questão, pois fizeram diversas associações com a pintura a propósito das cores das ilhas explicadas na história do livro *Ilha à Vista*, contada no início da semana para introduzir a temática do Conhecimento do Mundo. Afirmaram logo que a tela tinha de ser azul porque o oceano era azul e ainda uma das crianças recordou o nome deste oceano. Na exploração das técnicas de pintura, em particular da pintura com esponja, as crianças acharam muito engraçado quando a esponja libertava a tinta no momento em que tocava na tela. Interessante foi também o facto de, no momento da realização de uma experiência para concluir que há objetos cujas características lhes permitem que flutuem e outros que não, relacionarem a esponja que tinham utilizado na pintura com esta experiência, vendo semelhanças entre a capacidade que a esponja tinha de absorver água e a que o mesmo objeto tinha revelado aquando da absorção da tinta. As crianças desenvolveram a motricidade fina, no momento em que moldavam as ilhas, e era notório o seu interesse

em conseguirem que a sua ilha ficasse igual ao molde dado pela estagiária e, nesse sentido, questionavam-se entre si se estava ou não a ficar parecido e se os colegas conseguiam adivinhar de que ilha se tratava. Com esta atividade promovemos momentos de grande interação entre as crianças, durante os quais estas trocavam ideias sobre as cores e os tamanhos das ilhas. Conseguimos trabalhar novamente diversas áreas de conteúdo em simultâneo, a área do Conhecimento do Mundo, com a noção de arquipélago, e o Domínio da Matemática, com a noção de conjunto quando associávamos as ilhas por grupo na tela. Quando as crianças colocaram as ilhas na tela nomearam os grupos e fizeram a contagem das ilhas por grupos (oriental, central e ocidental). Também fizemos a consolidação desta atividade com uma ficha do Arquipélago dos Açores, como se pode ver na Figura 5.

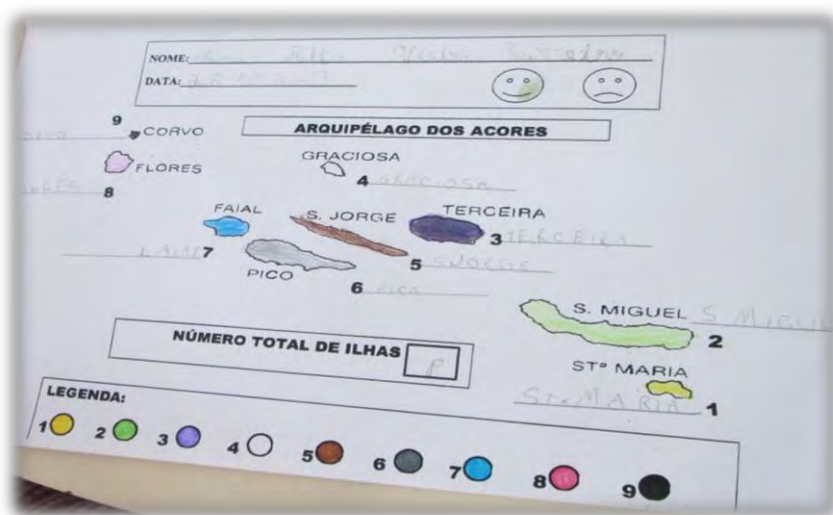


Fig. 5 Ficha do arquipélago dos Açores

Todas as crianças fizeram esta ficha, mas apenas as de 5 e 6 anos conseguiram copiar corretamente os nomes das ilhas. As crianças de 4 anos apenas pintaram as cores e disseram o nome correto de cada uma das ilhas. Verifica-se, assim, que esta atividade foi, sem dúvida, muito enriquecedora, pois, através da Expressão Plástica, desenvolvemos diversas técnicas de pintura e conseguimos fazer associações com atividades já desenvolvidas anteriormente, consolidando, assim, conteúdos, como por exemplo, o nome do oceano em que se situam as ilhas do arquipélago dos Açores, o próprio nome do arquipélago, quantas ilhas o compõem, em quantos grupos ele se divide, as noções de grupo e de conjunto, as cores das ilhas e a respetiva explicação, também os tamanhos das ilhas e as distâncias entre estas.

Em seguida, observemos a imagem da Figura 6 que representa o pictograma da canção da “Quinta do 36”, referente à atividade que desenvolvemos no Domínio da Expressão Musical.



Fig. 6 Pictograma da canção da “Quinta do 36”

Para esta atividade construímos um pictograma ao qual adaptámos a letra da música “Na quinta do tio Manel” para a canção “Na quinta do 36”. Este número 36 é a designação do grupo de crianças perante o núcleo escolar e a quinta do pictograma é representada pela imagem da maquete que construímos no início da abordagem ao tema dos animais domésticos. Com esta atividade as crianças puderam associar os sons dos animais a cada animal representado nas imagens.

Para Hohmann e Weikart (1997) as crianças são “fortemente afectadas pela música. Dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer” (p.658). Assim, esta atividade foi realizada após o almoço e ajudou a fazer o retorno à calma, envolvendo as crianças novamente na temática. A utilização deste recurso para trabalhar este Domínio foi uma ótima opção para desenvolver a aprendizagem de canções. Como nesta faixa etária não é expectável que as crianças dominem a leitura grafema-fonema, puderem apoiar-se nas imagens para seguir a letra da canção, conseguindo, desta forma, fazer a sua aprendizagem. A estagiária ajudava as crianças, apontando com o dedo para as imagens dos animais e as crianças, ao visualizarem a imagem, diziam logo os nomes assim como o som que os animais representados fazem. Quando as crianças já sentiam um à-vontade em cantar a

música, a estagiária sugeriu que cantassem novamente, mas de forma alegre. Sem dificuldade, começaram logo a cantar mais forte e a rir. Depois, a estagiária solicitou que cantassem, mas de forma triste ou como se estivessem a chorar, e, também sem dificuldade, as crianças começaram a cantar e acompanharam a música com gestos como se estivessem a enxugar as lágrimas, esfregando os olhos; por fim, a estagiária pediu que cantassem como se estivessem zangados. Nesta situação já se notou alguma dificuldade, mas, com a demonstração da estagiária, conseguiram fazê-lo.

A este propósito, Perry (2002) lembra que “As crianças em idade pré-escolar possuem uma capacidade considerável para compreenderem o significado afetivo da música (alegre, triste, zangado, receoso) de maneiras semelhantes aos adultos” (p.467). Esta atividade, por um lado, promoveu a motivação das crianças para o tema dos animais domésticos, permitindo, através do uso do pictograma, a associação das figuras dos animais aos sons por eles produzidos; por outro lado, ajudou a desenvolver a sensibilidade expressiva e estética através das várias entoações da canção feitas pelas crianças.

Na seguinte atividade trabalhamos a área da Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita. Podemos observar, na Figura 7, os fantoches das gotinhas de água que utilizámos para dinamizar esta atividade. Na parte de trás do fantoche estava escrita a lengalenga da água.



Fig.7 Os fantoches das gotinhas de água com a lengalenga da água no verso

Para iniciar esta atividade oferecemos um fantoche da gotinha de água a cada criança do grupo. Cada fantoche tinha no verso uma lengalenga que fazia referência à importância da água e às suas funções. Primeiro, a estagiária leu sozinha a lengalenga e depois de explorar o sentido do seu conteúdo a estagiária leu com o grupo. Na terceira leitura, a estagiária lia e as crianças completavam. Na quarta leitura, as crianças quase já

diziam a lengalenga sozinhas. Esta atividade, além de ensinar às crianças para que serve a água, também trabalhou a linguagem oral, pois “ A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. (...) É no clima de comunicação criado pelo professor que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário” (ME/DEB-NEPE, 1997, pp. 66-67). Por fim, as crianças já diziam a lengalenga sozinhas, até mesmo a palavra “imprescindível” que tinham tido mais dificuldade dominando o seu sentido.

Quando escolhemos esta lengalenga para apresentar ao grupo, pensou-se em substituir a palavra “imprescindível” porque eram crianças pequenas e devemos usar as palavras todas, até as mais complexas e nunca omiti-las, porque só assim as crianças conseguem aumentar e enriquecer o seu vocabulário. No caso de surgirem dúvidas, devemos reforçar a palavra em causa acompanhada de outras com o mesmo sentido. No nosso entender, esta atividade enriqueceu o vocabulário das crianças, pois numa outra ocasião ouvimos a criança C5 dizer “a água é imprescindível para o nosso planeta ficar azul”. Ou seja, as crianças já utilizavam as palavras que tinham aprendido na lengalenga nas suas próprias afirmações.

Recorde-se que uma das dificuldades das crianças mais novas incidia na articulação das palavras. O desafio da criança dizer um texto muito rapidamente e de o repetir até conseguir dizê-lo sem se enganar constituiu uma estratégia lúdica que pretendeu desenvolver competências ao nível da memória e da articulação verbal.

No mesmo Domínio, concretizamos o jogo do bingo silábico composto por seis tabuleiros com três palavras cada um e com imagem de um animal doméstico por cada palavra, como podemos ver na Figura 8.



Fig. 8 Tabuleiro do Bingo Silábico

Neste jogo, as crianças tinham de completar as sílabas das três palavras de cada tabuleiro até formarem todos os nomes dos animais que estavam representados nas imagens. Por fim, faziam a divisão silábica, dizendo o respetivo número de sílabas de cada palavra. Optámos por esta atividade, pois concordamos que o jogo, como estratégia de ensino e aprendizagem, é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento nesta faixa etária.

Um dos nossos objetivos para trabalhar o Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita, com este recurso, era o desenvolvimento da consciência fonológica, porque as crianças apercebem-se de que as palavras têm sons e, como tal, desenvolvem a capacidade de reconhecer rimas e de as identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras ditas. O treino de atividades relacionadas com o desenvolvimento da consciência fonológica permite à criança aprender a distinguir os sons individuais nas palavras, entender a estrutura sonora para usar no momento em que esta contacta com as letras e ajuda-a a perceber as relações entre letras e sons. De acordo com Moniz (2009), “o educador deve procurar despertar a criança para a importância e as funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante e, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura. Para isso, os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores” (p. 24). Esta atividade permitiu, então, a associação entre as imagens dos animais domésticos e a escrita das palavras representativas dos seus nomes. As crianças, ao jogarem, primeiro, olhavam para a imagem e procuravam as letras que conheciam, por exemplo, na palavra “Pato” procuravam a letra “P”, que já era sua conhecida, e diziam “P... P... Pa...”, e depois procuravam pela letra “A”; a seguir, diziam “T... T...” e assim sucessivamente. Deste modo, através do som, as crianças procuravam as letras que conheciam e depois combinavam as sílabas até chegarem à palavra que procuravam completar e que correspondia ao nome do animal da imagem.

Consideramos que esta atividade permitiu ao grupo de crianças uma aprendizagem ativa, na qual elas foram as protagonistas das suas aprendizagens e a estagiária apenas interveio para ajudar na organização do jogo, pois este permitia que seis crianças jogassem em simultâneo.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, mas no Domínio da Matemática, destacamos a atividade na qual construímos um pictograma do consumo diário da quantidade de copos de água ingeridos por cinco personagens (Fig. 9).



Fig. 9 Construção do pictograma do consumo diário de copos de água

Para a construção deste pictograma, construímos um jogo a partir do qual lançámos alguns problemas de raciocínio que envolviam operações como a adição e a subtração, com base num determinado consumo de água das personagens (o Noddy, a Ursa Teresa, a Macaca Marta, o Sr.º Lei e a Boneca Dina). Neste jogo, formaram-se grupos de 5 crianças. Colocámos uma cartolina na mesa com as cinco figuras das personagens acima mencionadas; em seguida, pusemos imagens de copos de água, todos iguais, em cima da mesa, e começámos por colocar às crianças uma questão:

“ – O Noddy bebeu três copos de água. Então quantos copos vamos pôr em cima da imagem do Noddy?”.

Criança 1: – “Três copos.” (e tirou três imagens de copos, colocando-as sobre a imagem do Noddy).

A estagiária voltou a questionar outra criança.

“– A Ursa Teresa bebeu menos um copo que o Noddy. Quantos copos de água ela bebeu?”.

Criança 12: – “Dois copos” (e tirou duas imagens de copos e pô-las acima da imagem da ursa Teresa).

A estagiária voltou a perguntar:

“– O Orelhas bebeu mais dois copos do que a Ursa Teresa e apenas mais um do que o Noddy. Quantos copos de água ele bebeu?”.

A criança 18 contou mais um copo do que os que tem o Noddy e disse:

–“São quatro copos, mais dois que a ursa Teresa, portanto são dois mais dois, que são quatro copos de água”.

A estagiária, posteriormente perguntou:

“– Sabendo que a macaca Marta bebeu a mesma quantidade de água que a ursa Teresa, quantos copos de água ela bebeu?”.

A criança D4 respondeu com prontidão:

– “A Teresa bebeu dois copos. Então a macaca Marta foi igual, dois copos”.

A estagiária insistiu nas perguntas:

“ – Quantos copos de água vais colocar em cima da cartolina e por cima da imagem macaca Marta?”.

A criança 14, com muita convicção, respondeu:

– “Cinco copos.”

A estagiária continuou, perguntando:

“ – O Sr. Lei é quem bebe menos copos de água por dia, mas mesmo assim bebe. Quantos copos de água ele bebe?”.

A criança 5 disse: “É um copo, porque tem que ser menos do que a urso Teresa e do que a macaca Marta”.

A estagiária finalmente perguntou:

“ – A boneca Dina é a que bebe mais do que todos, mas bebe apenas mais um copo do que o Orelhas. Quantos copos ela bebe?”.

A criança 10, depois de pensar por um momento, respondeu:

“ – Então, é seis, porque o Orelhas bebe cinco copos, então a boneca Dina bebe seis copos, porque cinco mais um é igual a seis”.

Quando o pictograma ficou todo preenchido perguntámos:

“ – Quem bebe mais água?

– Quem bebe menos água?

– Alguém bebe a mesma quantidade de água?

– Existe alguém que não beba água?”.

Todas as crianças que participaram na construção do pictograma mostraram grande facilidade em responder a estas questões finais, pois a quantidade de copos de água representada em cima de cada personagem ajudava a fazer a leitura dos resultados. A questão que gerou mais dificuldade foi a seguinte: “O Orelhas bebeu mais dois copos do que a Ursa Teresa e apenas mais um do que o Noddy. Quantos copos de água ele bebeu?” Esta questão obrigava-as a relacionar as quantidades de consumo de duas personagens para verem quem bebia mais e quem bebia menos água e, por isso, precisavam de contar primeiro a quantidade que cada personagem bebia para depois fazerem a operação que lhes permitia chegar à resposta. Às outras questões respondiam recorrendo à contagem de objetos, não necessitando de muito tempo para responder; as suas respostas eram imediatas, o que nos levou a concluir que já dominavam bem a associação de um número à quantidade de objetos por ele representado.

Esta atividade foi dinamizada na forma de um jogo e com personagens conhecidas do grupo de crianças, o que despertou a sua curiosidade e interesse por saber como seria o resultado final do pictograma. Através desta atividade as crianças aprenderam a fundamentar os resultados com base na leitura de pictogramas.

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, realizámos diversas atividades experimentais, partindo do princípio de que são um contexto privilegiado

para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Para Spodek e Brown (2002) “O objetivo da educação científica é fornecer o contexto de aprendizagem, as experiências e as oportunidades de discussão e reflexão necessários à construção de esquemas mentais articulados, coerentes e interligados, para a compreensão dos fenómenos naturais” (p.503). Nas atividades experimentais, as crianças são estimuladas a falar, descrevendo e interpretando o que observam, e a adquirir novo vocabulário face às novas situações. Estas atividades permitem à criança explorar os materiais, visualizar de perto os resultados e refletir sobre as ações, formulando questões e apresentando argumentos sobre a temática subjacente às experiências. Nesta linha de pensamento, Sá (2002) afirma que “a educação científica precoce promove a capacidade de pensar” (p.30).

Em primeiro lugar, vamos apresentar a atividade experimental da flutuação de objetos em água. Tendo em conta, mais uma vez, a faixa etária do grupo, começámos por contar uma história e a partir desta surgiu a ideia de verificarmos quais os objetos que flutuam em água e os que não flutuam. Começámos, então, por questionar as crianças para verificar os seus conhecimentos e perceber as dúvidas que tinham sobre este tema. Em seguida, apresentamos uma pequena transcrição de um diálogo que realizámos durante a experiência.

Estagiária: –“Alguém sabe o que é flutuar?”.

Criança 2: – “Sim, é ficar por cima da água”.

Estagiária: –“E quando não flutua, o que acontece?”.

Criança 1: – “Fica no fundo e não consegue subir”.

Estagiária: –“E porque não consegue subir?”.

Criança 1: – “Não sei”.

Estagiária: –“Então vamos ver por que isto acontece”.

Grupo de crianças: –“Sim”. (Algumas esfregaram as mãos com muito entusiasmo)

Depois deste pequeno diálogo, colocámos, em cima da mesa, uma caixa com vários objetos de diversos tamanhos e alguns materiais com diferentes pesos, tais como: um botão grande, uma rolha de cortiça, uma chave, esferovite, uma colher, um clip, uma mola de madeira, plasticina em barra, plasticina em bola, uma bola de ténis, uma maçã, uma batata, uma vela, um lápis, uma caneta, etc. No centro, colocámos um recipiente plástico, transparente, cheio de água.

Todos os objetos foram mostrados às crianças antes de serem colocados na água, com o objetivo de formularmos uma hipótese sobre a sua capacidade de flutuação e só depois é que verificámos se os objetos flutuavam ou se afundavam. Durante a atividade,

fomos sempre questionando as crianças sobre o que achavam que ia acontecer aos objetos na água, tentando também que elas levantassem algumas hipóteses sobre as razões por que estes flutuavam ou afundavam. Depois de colocarmos todos os objetos na água, apresentámos às crianças imagens dos objetos/materiais que tínhamos acabado de experimentar e propusemos colá-las em dois cartazes distintos: um destinava-se aos objetos que flutuassem e o outro aos que não flutuassem. As crianças agruparam as imagens dos objetos em função do seu comportamento em água e, ao mesmo tempo, iam verificando e observando no recipiente quais os objetos que afundavam e quais os que estavam ainda a flutuar. Depois de colarem todas as imagens nos cartazes, sistematizamos as ideias apresentadas pelas crianças, como, por exemplo:

A criança 11: – “A tampa flutua porque é pequena” – aqui relacionou-se com o tamanho.
A criança 17: – “A colher vai ao fundo, porque é pesada” – aqui relacionou-se com o peso.
A criança 13: – “A maçã flutuava mais se tivesse mais água” – aqui a relação foi feita com a quantidade de líquido.

Em contrapartida a estes argumentos, as crianças foram confrontadas com situações em que as razões anteriormente mencionadas não se confirmaram. Por exemplo, o balão cheio é um objeto grande mas flutuou e o clip é um objeto pequeno mas afundou. Face a estas hipóteses verificadas na atividade experimental, sintetizámos algumas ideias a partir das afirmações das crianças e apontámos o seguinte:

Criança 2: – “Um objeto flutua na água quando não vai ao fundo”.
Criança 15: – “Os objetos para flutuarem dependem daquilo que são feitos”.
Estagiária: – “E não só, por exemplo o barco é pesado e não afunda”.
Criança 6: – “Os objetos grandes e os pequenos podem afundar ou flutuar”.
Estagiária: – “Por exemplo o balão era grande mas leve”.

A partir destas ideias estabelecemos uma comparação com o que inicialmente tinham pensado e confrontámos com o que verificámos na atividade experimental para melhor compreendermos os fenómenos. Esta atividade experimental foi fundamental para o desenvolvimento de competências científicas, a nível da observação, do pensamento científico, da capacidade de argumentar e da sintetização de ideias. Contudo, se repetíssemos esta experiência, optaríamos por utilizar um recipiente de pé alto para que as crianças pudessem visualizar melhor os objetos quando estes iam para o fundo. Também o facto de não termos lavado a batata antes de a colocarmos no recipiente fez com que a água ficasse turva, o que prejudicou um pouco a visualização

dos objetos mais pequenos, pelo que este seria um cuidado a ter, caso voltássemos a realizar tal experiência.

Ainda na área do Conhecimento do Mundo vamos apresentar mais duas atividades experimentais, uma dos estados físicos da água e outra da erupção vulcânica. Começamos, então, pela atividade experimental dos estados da água. Numa primeira fase, explicámos ao grupo de crianças os cuidados a ter na realização desta experiência, pois usámos um fogão elétrico para aquecer a água e quisemos alertar para o seu potencial perigo. Só depois desta explicação é que procedemos à realização da experiência, colocando, em cima das mesas, taças de plástico com água no estado sólido (cubos de gelo) e outras com água no estado líquido. As crianças tiveram algum tempo para explorarem e tocarem na água; algumas taças foram entornadas, mas, na nossa opinião, foi um momento muito positivo, porque as crianças puderam observar o diferente comportamento da água nos seus diferentes estados, ou seja, no estado líquido, ela escorria pelas mesas, não conseguindo estar concentrada num só ponto, enquanto que, no estado sólido, a água se mantinha compacta. Começámos a questionar as crianças sobre o que elas achavam que iria acontecer quando colocássemos os cubos de gelo em contacto com o calor do fogão. Algumas crianças disseram que o gelo ia derreter, outras disseram que ia desaparecer, outras ainda disseram que o gelo ia ficar em água. De seguida, pegámos numa frigideira e colocámos o gelo, tapando com uma tampa de vidro transparente. O calor libertado pelo fogão elétrico derreteu o gelo e as crianças puderam observar a passagem do estado sólido da água para o estado líquido e depois para o gasoso através do vapor de água. Ainda observaram a passagem do estado gasoso para o líquido, observando as gotas de água que estavam na tampa de vidro.

Para finalizar esta atividade experimental, levámos imagens de situações que a criança conhecia do seu meio envolvente da água em vários estados, para as crianças associarem o que aprenderam. Assim, logo que estas identificavam o estado da água da imagem, colavam na coluna adequada do cartaz, que estava dividido em três colunas, representando os três estados físicos da água: o gasoso, o líquido e o sólido.

Esta atividade despertou a curiosidade das crianças para explorar as características da água nos seus diferentes estados, conseguiu promover a aprendizagem das terminologias científicas adequadas, tais como *vapor de água*, *solidificação*, *precipitação*, *estado gasoso* e *estado sólido*. Pudemos verificar a aprendizagens destas terminologias quando mostrámos uma imagem das caldeiras das Furnas e uma imagem da piscina do hotel “Terra Nostra” nas Furnas e duas das crianças fizeram comentários

pertinentes. A criança 11, ao olhar para a imagem da caldeira das Furnas, disse: “O vapor de água está a sair da caldeira.” A criança 12, ao olhar para a imagem da piscina do hotel “Terra Nostra” disse: “Eu já estive nessa piscina com a minha mãe e a água da piscina é quentinha por isso é que sai vapor de água, como a professora fez à água da frigideira”

A partir destas afirmações podemos concluir estas crianças conseguiram transpor para a realidade que as rodeia os conhecimentos e as terminologias científicas que adquiriram durante a realização da experiência, sendo esta era uma das competências que pretendíamos desenvolver inicialmente quando planificámos a atividade experimental.

Por fim e numa última reflexão desta atividade experimental, achamos pertinente destacar. Neste sentido vamos transcrever um pequeno excerto de um diálogo decorrente da interação da estagiária com as crianças:

A estagiária aproxima o recipiente da criança e deixa-a tocar na água.

A estagiária: “L1, a água está fria ou quente?”.

Criança 1: “fria”.

Criança 19: “Não está nada fria, está boa”.

A estagiária após todos terem tocado na água diz: “agora mais ninguém pode mexer na água, vamos começar a experiência”.

Analisando o comentário da estagiária podemos afirmar que esta revela uma conceção de experiência apenas baseada na lógica do professor e não na das crianças. Quando a criança diz que está fria, está a usar parâmetros de temperatura, etc, mas para a estagiária isto não conta como parte da experiência, a exploração das ideias, conhecimentos e vivências dos alunos como elemento central do desenvolvimento de qualquer experiência. Não é fácil ultrapassar ideias pré-formatadas, mesmo para os próprios profissionais.

As reflexões com os orientadores são de extrema importância pois apontam-nos para situações reais, que nos são alheias e que muitas vezes nós pensamos que fizemos tudo bem na prática educativa, mas na realidade a situação é outra e nem temos consciência de como intervirmos com as crianças e das oportunidades que deixamos escapar.

Por último, temos a atividade experimental da erupção vulcânica. Para realizarmos esta atividade, recorreremos à maqueta de um vulcão. É importante salientar que a maqueta, além de representar o espaço geográfico, permite à criança a perceção

do abstrato no concreto, quer dizer, a imagem representada no trabalho pode ser vista de maneira tridimensional. De acordo com Gomes (2005) “É neste contexto que a maquete se torna um importante recurso de apoio didático pedagógico. Ao trabalhar com as informações em relevo, permitindo a visão tridimensional do espaço, ela aproxima o abstrato do real” (p.209).

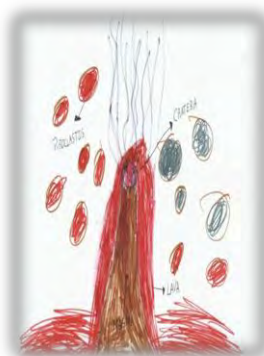
Inicialmente, solicitou-se às crianças que visualizassem um pequeno vídeo do “*you tube*” sobre a formação das ilhas dos Açores. Numa primeira visualização, a estagiária deixou o vídeo passar sem fazer interrupções; na segunda visualização, a estagiária já começou a explicar os nomes e os fenômenos que estavam a acontecer e só depois se procedeu à realização da experiência, tendo sido explicados todos os procedimentos, clarificados todos os materiais usados, reforçando-se sempre a ideia de que se tratava de *magma*, quando situado no interior, e de *lava*, quando situado no exterior. As crianças tiveram apenas dúvidas num dos materiais que colocámos na mistura para simular a erupção, o bicarbonato, que pensavam ser farinha. Uma das crianças sabia o nome de todos os materiais que usámos na maquete, pois já tinha realizado a mesma atividade na “ciência divertida”, uma atividade realizada em contexto extraletivo. Duas crianças compararam a lava à água em estado líquido e a rocha ao gelo, quando a água está no estado sólido. Com esta afirmação concluímos que as crianças tentam sempre aproximar as novas aprendizagens aos conhecimentos que já possuem de algum conceito que lhes é próximo.

Para concluir a atividade experimental, pedimos às crianças para fazerem um registo/desenho da experiência, pois para Hohmann e Weikart (1997) “No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções. Além disso, ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas” (pp. 340-341). Abaixo seguem-se três desenhos sobre a atividade experimental, realizados por crianças com idades diferentes

Des.1



Des. 2



Des.3



No desenho 1, feito por uma criança de 4 anos, podemos identificar o cone que surge numa elevação de terra e os piroclastos a emergir do vulcão. No desenho 2, feito por uma criança de 5 anos, também temos o cone, já conseguimos identificar a chaminé, os piroclastos a serem expelidos e a lava a escorrer e a solidificar. No desenho 3, feito por uma criança de 6 anos, já temos uma visão mais completa do vulcão. Podemos identificar claramente o magma dentro da câmara magmática, a abertura da cratera, a presença da chaminé, a lava a escorrer e os piroclastos a serem expelidos. Estes desenhos foram um instrumento muito importante para a avaliação das aprendizagens feitas pelas crianças, pois, através deles tivemos uma visão do que as crianças tinham observado e assimilado. É importante referir que quando as crianças terminaram os seus desenhos perguntámos o que neles estava representado e fizemos a legendagem de cada um individualmente.

2. A Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Contextualização do estágio

A prática pedagógica no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de São Pedro, a qual pertence à Unidade Orgânica designada de Escola Básica Integrada de Roberto Ivens. Esta instituição educativa pública abrange os dois níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola de São Pedro situa-se na Rua Mãe de Deus, freguesia de São Pedro, em Ponta Delgada, encontrando-se próxima de muitos locais possíveis de serem visitados, pois as interações desenvolvidas entre a instituição educativa e os recursos existentes no seu meio envolvente são fulcrais para a concretização do Currículo. Nesta ordem de ideias, os estagiários, como futuros educadores/professores, devem considerar que o “espaço exterior do estabelecimento de educação (...) é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (ME/DEB, 1997, p.38).

No que diz respeito aos recursos materiais existentes na escola, estes eram bastante limitados e em número reduzido; porém, esta situação não foi um impedimento para a diversificação das atividades de ensino e aprendizagem. Faremos uma descrição da turma, tal como anteriormente, com a caracterização do grupo no contexto do estágio em Educação Pré-Escolar.

2.2. Caracterização da turma

A Turma da EB1/JI de São Pedro, na qual desenvolvemos o estágio é constituída por vinte e uma crianças, doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo 3 de sete anos, 16 de oito, 1 de nove e 1 de doze anos de idade. Desta turma, dezanove alunos frequentam pela primeira vez o 3.º ano, dois têm Currículo Especial Individualizado (CEI), um aluno está identificado com Adaptações Curriculares (AC) e dois recebem Apoio Educativo (AE).

De um modo geral, a turma tem um bom nível de interesse e participação em todas as atividades desenvolvidas, pois nos momentos de diálogo são muito participativos. No que diz respeito à aprendizagem de novos conteúdos, esta é uma turma que, na sua maioria, se mostra interessada.

Todos os alunos se encontram a trabalhar o programa do 3º ano de escolaridade, porém o L1 e o M1 com CEI não acompanham este programa ao nível do Português e da Matemática. Nestes dois casos em particular, trabalha-se em Português com o Método das 28 palavras procurando desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos. As palavras estão sempre relacionadas com imagens. No que respeita à Matemática, estão a trabalhar os números até 30.

No que diz respeito ao Português, a turma domina a técnica da leitura, embora apresente algumas dificuldades na compreensão da mensagem. Assim, procurámos contudo, pretendemos elevar o nível da turma nesta competência oferecendo situações em que os alunos pudessem pensar e argumentar sobre os textos lidos. Segundo Niza (1976) “O desenvolvimento da capacidade de leitura não reflete apenas uma aptidão inerente mas também as oportunidades oferecidas para um adestramento adequado e a motivação da aprendizagem” (p. 207).

De acordo com o mesmo autor (*ibid*, pp. 36-70) “a criação de situações que encorajem o aprendiz a ascender do seu presente estágio de leitura a um nível mais alto constitui a responsabilidade diária do professor” (...) “Aprende-se a ler por estádios. Diz-se que se aprendeu a ler com êxito quando as dificuldades inerentes a cada um destes estádios foram vencidas. O chamado fracasso na leitura resulta frequentemente de uma acumulação de dificuldades que não foram encaradas no devido tempo”.

A nível da escrita, observam-se alguns erros pontuais de ortografia, no que diz respeito aos casos de leitura. Na oralidade, verifica-se que todos os alunos articulam as

palavras de forma compreensível, exceto o L2, que apresenta algumas dificuldades a nível da fonética arrastando o som do “S” nas palavras.

Na Matemática, alguns alunos apresentam algumas dificuldades em interpretar situações problemáticas num contexto real.

Quanto ao Estudo do Meio, demonstram muito interesse pelos temas abordados e participam, contando as vivências relacionadas com os assuntos questionados.

No que diz respeito à alimentação, a maioria dos alunos almoça na escola, dois alunos trazem a refeição de casa e outros dois vão almoçar a casa. De acordo com a professora titular da turma, alguns destes alunos não tomam o pequeno almoço em casa, motivo pelo qual, muitas vezes antes de iniciarmos o tempo letivo, estes alunos vão ao refeitório comer um pão com manteiga com um copo de leite.

Acerca das atividades extraletivas, apenas 5 alunos as frequentam, nomeadamente patinagem, desporto, natação, dança e música. Ainda é de salientar que, destes 5 alunos inscritos nas atividades extraletivas, três frequentam o *atelier* de tempos livres (ATL), perfazendo um total de 11 alunos a participar em atividades extraletivas; os restantes alunos ficam com familiares após as aulas.

2.3. Caraterização e organização da sala de atividades

A sala de aula desta turma funciona no rés-do-chão da escola; tem vinte e seis secretárias e três janelas que garantem uma boa luminosidade e arejamento do espaço. Na parede lateral direita, existe uma zona revestida com quadros de cortiça para afixar os trabalhos realizados pelos alunos. Na parede que fica de frente para as secretárias, existem dois quadros verdes de ardósia e, ao lado, um quadro branco que substitui uma tela, caso se use um projetor ou retroprojetor. A sala também tem uma mesa redonda que serve de apoio às aulas, normalmente utilizada para colocação do material didático. Nesta mesa, o núcleo de estágio criou um cantinho para o clube de leitura e colocou jogos didáticos de apoio às intervenções pedagógicas.

A parede onde está situada a porta de entrada tem um armário com um lavatório, junto ao qual fica a secretária da professora titular, ficando a mesa com o computador junto à sua secretária.

2.4. A intervenção pedagógica com os alunos numa perspetiva reflexiva

Neste ponto do relatório, e como foi realizado para a Educação Pré-Escolar, apresentamos o Quadro 2, que dá uma visão global das competências trabalhadas com os alunos, indicando exemplos de atividades das Áreas curriculares envolvidas decorrentes do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2013.

Tal como no estágio em Educação Pré-Escolar, todas as intervenções obedeceram às temáticas previstas na planificação da professora cooperante para aquele período letivo, embora as atividades e as estratégias tenham sido da responsabilidade da estagiária e foram pensadas e dinamizadas com o intuito de irem ao encontro dos interesses e necessidades que os alunos evidenciavam.

Voltamos a fazer uma exposição pormenorizada e ilustrada de algumas atividades das atividades realizadas (assinaladas a negrito). As atividades são analisadas por áreas e acompanhadas de uma justificação das opções tomadas. Seleccionámos atividades das áreas em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades.

No Quadro 2, apresentamos as áreas curriculares com a indicação dos focos de incidência onde desenvolvemos mais o nosso trabalho com os alunos, de acordo com as dificuldades mencionadas anteriormente na caracterização da turma.

Focos de incidência		Objetivos/competências	Exemplos de Estratégias/Atividades realizadas
Português	Pré-leitura Leitura Compreensão da leitura	Antecipar o assunto de um texto através da observação das imagens Enunciar estratégias básicas para a extração de informação essencial Capacidade para ler com fluência para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto	Exploração da forma gráfica, imagética e do conteúdo do jornal Realização da ficha de compreensão da leitura da letra dos hinos de Portugal e dos Açores
	Expressão oral	Identificar diferentes intencionalidades comunicativas Desenvolver ideias, ordenando-as sequencialmente Expressar-se de forma clara e audível	Realização de ficha de pré-leitura do texto: “o pirata das ilhas da Bruma” Atividade extraletiva: O clube da leitura
	Produção de Textos	Produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos Enumerar técnicas básicas de organização textual (planificação, textualização e revisão) Usar a expressão certa para comunicar e para estruturar pensamento próprio Utilizar técnicas para registar, tratar e reter informação Avaliar o registo formal ou informal consoante o destinatário Revisão do texto nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	Construção de textos (avisos, convites e notícias) Construção da receita da espetada de frutas Construção da ementa semanal referente ao almoço Construção das legendas para a lenda de São Martinho Redigir adequadamente textos utilizando suportes informáticos
	Conhecimento Explícito da Língua (CEL)	Classificar palavras: adjetivos, nomes próprios, comuns e comuns coletivos Classificar palavras quanto ao número de sílabas Classificar palavras quanto à sílaba tónica Identificar tipos de frases e a polaridade das frases Identificar palavras variáveis e invariáveis; as formas de tratamento (o registo formal e informal)	Realização do jogo - caça a sílaba tónica e classifica a palavra Construção do cartaz dos nomes comuns coletivos Realização de fichas de trabalho do CEL Construir as mesmas frases variando o seu tipo e a sua polaridade
Estudo do Meio	Meio social	Reconhecer a importância de uma alimentação variada para a saúde do seu corpo Reconhecer instituições que participam ativamente no meio local com diferentes funções Recolher informações sobre um meio de comunicação (Rádio); Reconhecer símbolos regionais e nacionais (Bandeiras, brasões e hinos) Distinguir nacionalidade de naturalidade Distinguir distrito de concelho e de freguesia Distinguir diferentes meios de comunicação e identificar a sua importância Distinguir os meios de transporte de acordo com a sua classificação Identificar diferentes locais de comércio Associar produtos aos locais de venda Identificar como abastecem, conservam e transportam os produtos	Confeção de uma espetada de frutas Construção do cartaz interativo da roda dos alimentos Visita de estudo à RDP Visita de estudo ao Mercado da Graça Montagem das bandeiras de Portugal, dos Açores e da Madeira Preenchimento de formulários com os dados biográficos Trabalho de pesquisa sobre os Meios de Transporte e os Meios de Comunicação (A sua evolução e importância) Visualização do vídeo do comércio e exploração da temática Construção do cartaz com as diferentes ceias de Natal em Portugal

Matemática	Cálculo Mental	Usar o cálculo mental para resolver operações simples Utilizar o sentido do número, compreender os números e as operações e usar a capacidade de cálculo mental e escrito, com vista à resolução de problemas	Construção de tabelas com os múltiplos Construção de regularidades e padrões Construção do horário da turma Exercícios de tempo por estimativa
	Resolução de problemas	Representar simbolicamente situações matemáticas e não matemáticas, com vista à resolução de problemas Discutir ideias matemáticas, através do uso de linguagem natural, simbólica, escrita e/ou oral, não ambígua e adequada à situação Utilizar o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados	Trabalho de grupo para a resolução de situações problemáticas com dinheiro Realização de fichas de trabalho com situações de lógica matemática Resolução de problemas com o Método de Pólya
Expressões	Musical	Expressar sentimentos através da música Distinguir sons através da sua identificação	Audição e distinção de sons dos meios de transporte Realizar movimentos ao som da música
	Dramática	Participar ativamente na dramatização Exprimir sentimentos e emoções Explorar diferentes atitudes corporais	Jogo de mimica (Expressão corporal) Dramatização do texto: “O pirata das ilhas da bruma” Dramatização do poema: “Teatrinho de natal”
	Plástica	Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva Desenvolver a criatividade Manipular materiais com fins comunicativos Explorar diversos materiais quanto à sua textura e plasticidade Explorar diferentes técnicas de pintura (carimbagem e <i>spray</i>)	Construção do livro da lenda de São Martinho Desenho do circuito comercial Construção de um telefone de fios Construção do presépio com materiais recicláveis Construção do vaso para semear a ervilhaca
	Físico-motora	Desenvolver a motricidade global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço Adaptar velocidades de reação simples e complexas para execução de ações motoras básicas, e de deslocamento	Jogos tradicionais (jogo das cadeiras e jogo do lenço da barra)
Cidadania	Capacidade Crítica	Mobilizar diferentes saberes para exprimir e fundamentar opiniões e pontos de vista Exercer direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária Resolver conflitos que garantem as regras da vida em sociedade	Visualização de um vídeo do <i>You tube</i> “Você tem vida privada?” (sobre a utilização adequada do <i>facebook</i>) Debate sobre os temas: Liberdade de expressão / direito à privacidade

Quadro 2 – Visão global das competências trabalhadas com os alunos, indicando exemplos de atividades das áreas curriculares envolvidas.

Ao analisarmos os dados do Quadro 2, podemos verificar que as áreas onde incidimos o maior número de atividades foram as áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. A área curricular do Português foi a área em que os alunos evidenciaram dificuldades ao nível da Compreensão da Leitura, da Expressão Oral e na Produção de Textos. Na área da Matemática, verificámos mais dificuldades ao nível da Resolução de Problemas. Na área de Estudo do Meio também detetámos dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais do quotidiano. É importante apontar que nas observações iniciais não nos demos conta da amplitude destas dificuldades específicas e só as identificámos de forma precisa quando começámos a interagir com a turma.

Em seguida, analisaremos apenas as atividades da intervenção no 1.º Ciclo que estão destacadas a negrito no Quadro 2, ressaltando a ação dos alunos e as estratégias utilizadas pela estagiária.

Na área curricular do Português, verificámos que os alunos não tinham dificuldades em proceder à descodificação grafema-fonema; porém, quando se tratava da Compreensão da Leitura, as dificuldades eram significativas. Neste sentido, começámos por trabalhar estratégias de Compreensão da Leitura, nomeadamente a pré-leitura. Assim “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias” (Sim-Sim, 2009, p.17). Face ao exposto, proporcionámos aos alunos instrumentos que lhes permitiriam tratar a informação do texto, a começar pelas suas próprias conceções sobre o que estavam a ler.

Para exemplificar o modo como dinamizámos estas atividades de Expressão e Compreensão Oral, vamos analisar a realização da ficha de pré-leitura do texto: “O pirata das ilhas da Bruma” como exposto na Figura 10.

Expressão Oral

Antes da leitura do texto

1. Lê o título do texto.

1.1 O que é para ti um pirata?

R: Para mim um pirata é um ladrão.

1.2 Escreve quatro palavras que associes à palavra pirata.

R: Cheira mal, ladrão, espada e dentes.

1.3 Ainda existem piratas? Justifica?

R: Sim, ainda existem piratas porque eles
há pouco tempo atacaram um país.

1.4 Observa as ilustrações do texto. Antecipa, a partir delas, os acontecimentos que irão ser narrados.

Fig. 10 Ficha da pré-leitura do texto: “O pirata das ilhas da Bruma”

Sabendo que a pré-leitura motiva, não só para a leitura a partir do levantamento de hipóteses, como para a oralidade, pelo convite constante à participação, realizámos esta ficha com a turma antes de procedermos à leitura do texto. Começámos por perguntar “o que é para ti um pirata?”. Como podemos ver na Figura 10, a resposta da aluna M1 foi: “para mim um pirata é um ladrão”. A partir desta resposta já podemos deduzir que esta aluna tem uma ideia negativa dos piratas. À segunda pergunta, “escreve quatro palavras que associes à palavra pirata”, a resposta da aluna M1 foi: “cheira mal, ladrão, espada e dentes”. A partir desta segunda resposta confirmámos a ideia negativa que esta aluna tem dos piratas, pois associa-lhe as palavras facilmente conotadas com agressões ou negligência. Na terceira pergunta, questionámos se ainda existiam piratas e a aluna respondeu que, “sim, ainda existem piratas porque eles há pouco tempo atacaram um país”. A partir desta resposta podemos entender o motivo da ideia negativa sobre os piratas. Na pergunta seguinte, pedimos à turma para observar as imagens e para tentar antecipar a história através das imagens. A maioria respondeu que se tratava de uma história de amor porque tinha lá o pirata com a mulher vestida de noiva. A partir desta

atividade as crianças tiveram a possibilidade de fazer uma leitura imagética e, posteriormente (re) construir uma sequência lógica de acontecimentos.

Na segunda fase, procedemos à leitura do texto sem interrupções e depois fizemos a confrontação do texto com as ideias prévias dos alunos. Neste sentido, corroboramos Sim-Sim (2009) que nos diz que “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal” (p.9).

Em todas as nossas atividades de ensino e aprendizagem da leitura procedíamos sempre a uma pré-leitura do texto, o que facilitou a compreensão da mensagem dos textos por parte dos alunos. Uma análise mais específica desta situação faz-nos entender que o facto de os alunos lerem para retirar informação de um texto escrito atuou ao nível da compreensão do texto, que é uma competência mais complexa do que a simples decifração.

A atividade que a seguir vamos analisar é também da área do Português, mas incidiu na produção de texto. Sendo esta uma dificuldade apresentada pela maioria dos alunos da turma, procurámos criar diversas atividades de produção de texto para que essa competência fosse desenvolvida. A atividade em análise é apenas um exemplo. Nesta atividade, propusemos à turma a construção dos convites de Natal para os seus familiares. Habitualmente, estes convites eram enviados pela professora titular da turma pela caderneta do aluno, mas, como tínhamos de fazer um texto (convite) pensámos em dar uma utilidade real à nossa atividade e aproveitámos a proximidade da Festa de Natal para o fazer. Os alunos construíram em *origami*, o envelope para o convite e também aproveitámos para trabalhar a técnica da pintura com carimbo de rolha de cortiça na decoração dos convites, como apresentado na Figura 11.



Fig.11 Convite para a festa de Natal

Na atividade da construção do texto do convite para a Festa de Natal, começámos por distribuir alguns convites para os alunos analisarem. Com esta ação, promovemos um contacto com vários modelos deste tipo de texto, a fim de que os alunos pudessem dali inferir a estrutura própria de um convite. Deste modo, os alunos conseguiram sistematizar os critérios que um texto tem de cumprir para ser um convite.

Após os alunos terem tomado nota dos pontos que tinham de colocar no convite, começaram a planificar o seu texto, passando para a sua composição. No final, os alunos trocaram entre si os seus textos e cada um conferiu se o texto do colega obedecia aos critérios da lista de verificação (Figura 12). O critério que ficou atrás em quase todos os convites foi o da confirmação de presença; porém os outros critérios encontravam-se em todos os convites feitos pela turma. Assim, podemos concluir que os alunos entenderam qual a informação essencial que um convite tem de ter para que a sua mensagem seja clara e bem interpretada. Para reverem o texto, utilizámos o programa do *Word*. Os alunos trabalharam em grupos, tendo cada grupo acesso a um computador portátil. Ao inserirem o texto no *Word*, apareciam os erros e a falta de espaços, sendo esta uma maneira autónoma de os alunos entenderem o que estava mal e poderem reformular, procurando uma solução. Também lhes foi pedido para justificarem o texto e selecionarem o tipo de letra. Aprenderam ainda a inserir caixas de texto. Nesta atividade, os alunos desempenharam um papel mais ativo, pois a estagiária apenas deu algumas orientações, enquanto os alunos iam descobrindo as funcionalidades do programa do *Word*, com alguma ajuda dos colegas que já sabiam trabalhar no mesmo.

Lista de verificação do convite	Sim	Não
Pôs a identificação do destinatário.		
Colocou a data da festa/evento/acontecimento.		
Colocou o local da festa/evento/acontecimento.		
Colocou o motivo do convite.		
Colocou a identificação do emissor do convite.		
Pediu para confirmarem a presença.		
Utilizou uma linguagem adequada ao destinatário.		

Fig. 12 Lista de verificação usada para a heteroavaliação dos convites

Na área do Estudo do Meio, o nosso maior foco de incidência foi no Meio Social. Nesta área, o que nos surpreendeu em relação às aprendizagens dos alunos foi o facto de, na realização de atividades em que tinham de mostrar competência para aplicar os conhecimentos adquiridos, estes manifestarem grandes dificuldades, ou seja, bastava alterar o modo de formulação das questões para gerar muita confusão na turma. Contudo, uma das competências que os alunos possuíam e que os ajudava imenso era a de ultrapassarem estas dificuldades, consistia no recurso a todos os meios de pesquisa que tinham ao seu alcance. Para melhor explicar esta situação, vamos analisar uma atividade deste foco de incidência. Na figura 13 (Ficha de inscrição para o cartão de leitor), podem ver uma das fichas criadas pela estagiária para os alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos no preenchimento de um formulário.

Ficha de inscrição para o cartão de leitor Clube da leitura

I- Identificação:
Nome: _____
Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Filiação: _____ e
de _____
N.º de leitor _____ Data de inscrição ____/____/____

II- Contactos
Morada: _____
Freguesia: _____ Concelho: _____
Distrito: _____ País: _____
Telefone: _____ Telemóvel: _____
Email: _____

III- Informação Académica
Estabelecimento de Ensino: _____
Turma: _____ Ano: _____

IV- Indica as tuas preferências de leitura

O professor responsável

(Assinatura do professor)

Fig. 13 Ficha de inscrição para o cartão de leitor

Este formulário foi criado para os alunos poderem fazer a inscrição no Clube de Leitura, que tinha sido criado pelo núcleo de estágio em atividade extraletiva. Após preencherem este formulário, os alunos tinham direito a um cartão com um número que lhes permitia requisitar livros do Clube de Leitura.

Na realização desta atividade de ensino e aprendizagem, abordámos os conceitos de nacionalidade, naturalidade, distrito, concelho, freguesia, entre outros, e ainda nos detivemos na análise do cartão de cidadão enquanto documento de consulta para acesso

a importantes dados biográficos. Ao trabalharmos estes conteúdos, foi interessante verificar que, em tarefas distintas, mas com os mesmos objetivos, os resultados foram diferentes, assim como as dificuldades evidenciadas. Por exemplo, na tarefa de completamento de espaços de um texto com dados biográficos, os alunos não manifestaram qualquer dificuldade; porém, quando pedimos para preencherem este formulário, a maioria dos alunos não sabia como fazê-lo, apesar de necessitarem dos mesmos dados que tinham usado no exercício anterior. Na realidade, o que modificámos foi apenas a maneira de solicitar os dados, ou seja, tentámos aproximar mais a atividade do que é pedido a qualquer cidadão numa situação da vida real. Como a intenção era a de os alunos se tornarem eficientes nas interações com o meio, achámos importante que estes aprendessem e desenvolvessem as capacidades exigidas. Interessa também ressaltar que, nesta atividade, os alunos acabaram por ultrapassar “o problema” sozinhos, pois como as solicitações eram muitas e estando a estagiária a ajudar os dois alunos com CEI na elaboração do formulário, os alunos, por si próprios, foram consultar a sua caderneta do aluno e copiaram os seus dados biográficos. Com esta atitude, demonstraram capacidade de pesquisa autónoma e conseguiram a informação de que necessitavam para preencherem o formulário.

Na área do Estudo do Meio, no mesmo foco de incidência do Meio Social, também dinamizámos duas visitas de estudo. Porém, vamos apenas analisar a visita feita à Rádio Difusão Portuguesa (R.D.P.) e duas das avaliações feitas pelos alunos a esta atividade.

A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio: constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade. Muitas vezes, a visita é utilizada como forma de motivar e sensibilizar os alunos para a abordagem a um tema. Para além da aquisição de conhecimentos, possibilita igualmente o desenvolvimento de várias competências e capacidades, a aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, assim como recolha e tratamento de informação.

Durante a realização desta visita, os alunos tiveram de recolher informação, tendo usado para tal um guião da visita de estudo (Figura 14). Na verdade, neste tipo de atividade faz sentido que o professor proponha recolha de informação, pois é uma forma de os alunos melhor se envolverem e se orientarem. Com o apoio destes guiões, os

alunos tomam consciência do que realmente é importante reter. Na Figura 14 que abaixo apresentamos, estão presentes alguns dos nomes dos aparelhos que as crianças tiveram contato, assim como algum registo de informações pertinentes sobre os mesmos aparelhos.

1. Completa a tabela abaixo com as informações que vás observando e ouvindo na visita de estudo.

Nomes dos aparelhos/salas	Registo das informações pertinentes
microfone	falava alto
isolador	nao deixar passar o som
telefone	fazer e receber telefonemas
computador	colocar músicas
disco de som	ouvir mais alto o som
equalizador	adequar a qualidade dos sons emitidos
Regista o que mais gostaste na visita De tudo!	
Regista o que menos gostaste na visita	

Fig. 14 Guião da visita de estudo preenchido pelo aluno D1

Abaixo, pode-se ver, nas Figuras 15 e 16, dois exemplos das avaliações feitas pelos alunos.

2.1 Achas te o local interessante para ser visitado?

R: Sim achei o local interessante.

2.2 Consideras que a informação fornecida foi suficiente? Porquê?

R: Sim. Porque falaram muita informação importante para a nossa idade.

2.3 A visita correspondeu às tuas expectativas? Algo te surpreendeu?

R: Sim. Sim, de tudo um pouco.

2.4 O que aprendeste de novo?

R: O que aprendi de novo foi o nome das sabs.

2.5 Apresenta sugestões de outros meios de comunicação que gostavas de visitar?

R: P.T., R.T.P.

2.6 Enumera alguns aspetos positivos e negativos da visita e não te esqueças de apresentar algumas sugestões para melhorar os aspetos negativos.

R: Aspetos positivos: foi importante para nós.
Aspetos negativos: ficamos muito tempo de pé. Poderíamos ter sentados um pouco.

Fig. 15 Avaliação feita à visita de estudo pela aluna M2

2.1 Achas te o local interessante para ser visitado?

R: Sim.

2.2 Consideras que a informação fornecida foi suficiente? Porquê?

R: Sim. Porque eu achei que aquilo era realmente bastante enriquecedor e achei muito interessante.

2.3 A visita correspondeu às tuas expectativas? Algo te surpreendeu?

R: Sim. Eu me surpreendi com aquelas máquinas todas.

2.4 O que aprendeste de novo?

R: Eu aprendi que as notícias eram muito importantes.

2.5 Apresenta sugestões de outros meios de comunicação que gostavas de visitar?

R: Journalists e revistas.

2.6 Enumera alguns aspetos positivos e negativos da visita e não te esqueças de apresentar algumas sugestões para melhorar os aspetos negativos.

R: As computadores e as máquinas estavam do meu gosto mas as lojas não estavam do meu gosto porque as lojas eram muito pequenas.

Fig. 16 Avaliação feita à visita de estudo pela aluna A2

Quando regressámos da visita, partilhámos estes registos com o grupo e fizemos a avaliação da visita. Vamos, agora, analisar duas das respostas presentes nas figuras anteriores.

Na primeira resposta, a aluna M2 refere como aspeto positivo o facto de ter sido muito importante para ela a realização desta visita. A aluna A2, como aspeto positivo, diz ter gostado dos computadores e dos rádios. Como aspetos negativos, a aluna M2 diz que não gostou de estar muito tempo de pé e que devíamos ter tido algum espaço para nos sentarmos. A aluna A2 diz que não gostou dos espaços.

A maioria da turma referiu que não gostou de ficar de pé nem de ter subido tantas escadas. Como aspetos positivos, salientaram os computadores e o jornalista a dar as notícias em direto. Esta atividade foi sem dúvida, o ponto de partida para a ligação da teoria com a prática, pois tínhamos explorado a temática dos meios de comunicação na sala de aula. Com esta visita, os alunos tiveram oportunidade de contactar diretamente com um meio de comunicação em funcionamento, transmitindo notícias em tempo real, e apreciaram a seriedade do trabalho feito naquela estação de rádio. As questões apontadas pelos alunos como aspetos a melhorar foram apenas questões físicas. No que diz respeito aos conteúdos abordados, o senhor que nos fez a visita guiada utilizou uma linguagem muito precisa, apresentando sempre exemplos simples e práticos para esclarecer as dúvidas que iam surgindo durante as explicações acerca dos materiais utilizados e das salas visitadas.

No que diz respeito à área da Matemática, grande parte do nosso trabalho incidiu na resolução de problemas, pois os alunos evidenciavam dificuldades na compreensão e interpretação dos problemas. Abaixo transcrevemos as perguntas mais frequentes feitas pelos alunos quando iniciávamos uma tarefa de resolução de problemas:

“Aqui é para adicionar ou para subtrair?”.

“Não estou a perceber a pergunta, aqui é para fazer o quê?”.

“Eu já li, mas não entendi o que é para fazer!”.

Como as perguntas eram constantes, o colega de núcleo de estágio abordou ainda o Método de Pólya para a resolução de problemas, o qual permitiu aos alunos entender e organizar as diferentes partes de um problema desde a sua interpretação e compreensão até à sua resolução. É também importante referir que estes alunos estavam habituados a resolver cálculos sem estes serem contextualizados em situações problemáticas. Sabemos, todavia, que a resolução de problemas de forma contextualizada permite que os alunos pensem de modo diferente, ampliando o seu pensamento, o que permite que

desenvolvam o seu raciocínio matemático. De acordo com Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008), “Ensinar Matemática através da resolução de problemas proporciona uma visão desta disciplina favorável ao estabelecimento de ligações dentro da própria Matemática, com outras áreas do currículo e com o dia a dia dos alunos, permitindo-lhes aprender como utilizar e aplicar a Matemática fora da escola” (p. 15). Neste sentido, para a resolução de problemas, reforçámos a utilização do Método de Pólya. De forma muito resumida, Pólya (2003) apresenta um plano dividido em quatro fases que ajudam a resolver problemas. São elas:

1. • Compreender o problema;
2. • Delinear um plano;
3. • Executar o plano;
4. • Verificar e interpretar o resultado obtido.

Neste método recomenda-se que haja um diálogo entre professor e alunos e estes entre si, de modo a que se verifique se está a ser feita uma correta interpretação do problema e se levantam questões que permitam caminhar para a sua resolução de forma esclarecedora. A discussão das representações, das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos pelos alunos são momentos excelentes para o professor entender em que nível de raciocínio (aditivo ou multiplicativo) o aluno se situa e assim desenvolver atividades que envolvem a resolução de problemas com graus de complexidade cada vez maiores. A Figura 17 ilustra o cartaz que utilizámos para apresentar o Método de Pólya.



Fig.17 Cartaz com o Método de Pólya

O nosso objetivo com este cartaz foi dar a conhecer aos alunos o Método de Pólya e as suas etapas, fazendo com que os alunos o aplicassem procurando uma resolução para os problemas propostos. Vamos analisar três estratégias de cálculo realizadas pelos alunos. Na Figura 18, podem ver exemplos de problemas das fichas de trabalho elaboradas pela estagiária.

1. Lê com atenção todas as perguntas e não te esqueças de explicar sempre o teu raciocínio em todas as alíneas. Podes e deves recorrer ao método de Pólya.

1.1 Pelo São Martinho, na EB1/JI de São Pedro, a turma da professora Ana Medeiros levou para a escola 200 castanhas. A turma tem 20 alunos e todos trouxeram a mesma quantidade de castanhas. Quantas castanhas levou cada aluno?

$20 \times 10 = 200$

R: Cada um levou 10 castanhas.

1.2 A Ana Vitória teve no seu cartucho 15 castanhas, mas 6 estavam podres, a sua amiga Matilde ficou com pena e deu-lhe 4 castanhas. Quantas castanhas comeu a Ana Vitória?

$15 - 6 = 9$ $9 + 4 = 13$

R: A Ana Vitória comeu 13 castanhas.

Fig.18 Dois exemplos de problemas resolvidos pelos alunos

Numa fase inicial, num dos enunciados deixámos alguns espaços em branco que precisavam de ser preenchidos com os dados em falta para a compreensão do problema. Deste modo, os alunos pensaram num valor e no cálculo que teriam de aplicar para chegar a um resultado que fizesse sentido. Uma das crianças fez uma afirmação quanto ao enunciado 1.2, dizendo: “professora ela pode não ter comido todas, pode ter comido apenas algumas”. Realmente, o enunciado estava mal formulado, em vez de “Quantas castanhas comeu a Ana Vitória?” deveria estar “Com quantas castanhas ficou ao todo a Ana Vitória?” A partir da exploração do enunciado e da relação dos dados existentes os alunos ultrapassam a primeira fase do Método de Pólya, que é a da compreensão do problema. Estas situações problemáticas ajudaram os alunos a entender qual a operação que tinham de utilizar para calcular os dados em falta, já tendo em conta os dados apresentados. Por fim, e na mesma ficha de trabalho, sugerimos aos alunos que desafiassem os colegas com um problema matemático, pois é envolvendo os alunos na

formulação de problemas que os ajudamos a compreender os problemas. Figura 19, apresentámos o registo da resolução efetuada pela aluna M5

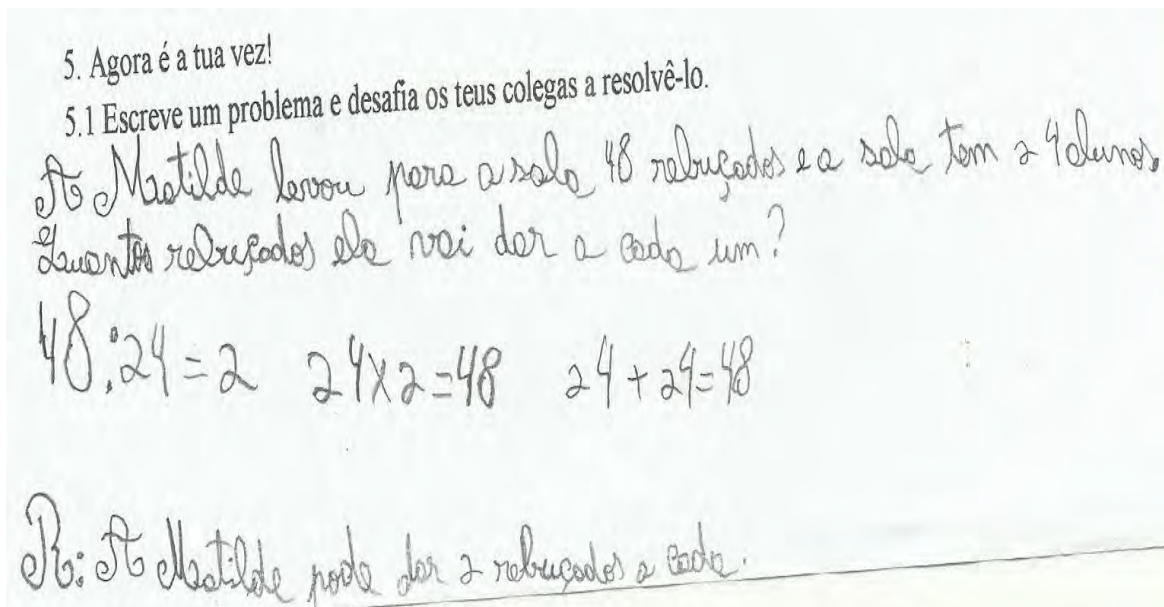


Fig. 19 Exemplo de um problema formulado pela aluna M5

Aqui podemos verificar que, ao formular o problema, a M5 tinha a noção de que 48 rebuçados eram o dobro do número de alunos que totalizavam 24 e, por isso, ia ter de dar 2 a cada um. A noção de dobro estava bem clarificada para esta aluna. Quando resolveu o problema também evidenciou saber que a multiplicação e a divisão são operações inversas. E voltou a reforçar a noção de dobro com a adição do 24 duas vezes.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que é difícil um profissional do ensino desenvolver-se sem ter uma prática reflexiva. Na verdade, o professor necessita de refletir no momento prévio à sua ação, a fim de saber as razões que o levam a tomar determinadas decisões em relação ao que pretende fazer. Também não poderá, no momento da ação, deixar de refletir, pois, na profissão docente, é difícil agir sem estar em constante autorregulação, uma vez que a interação professor-aluno obriga a uma auto-observação constante e a um questionamento sobre o que deve ser feito a seguir, em função do *feedback* que se vai obtendo. Neste sentido estas análises feitas a este conjunto de atividades de ensino e aprendizagem pretendem dar a conhecer um pouco das aprendizagens realizadas pelos alunos mas também da evolução dos conhecimentos da estagiária no processo de formação inicial.

CAPÍTULO III
A Avaliação Interativa

1. Avaliação interativa

Neste ponto do relatório, pretendemos compreender o significado da avaliação na Educação e como esta se reflete inevitavelmente na regulação do processo educativo. Dando especial ênfase à sua função pedagógica assente no ponto 2, do Despacho Normativo, n.º 30/2001, a avaliação é “um elemento integrante e regulador da prática educativa”.

Segundo o Currículo Regional de Educação Básica, a “avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente intrínseca do mesmo. Por isso, deve ser coerente com as conceções e opções educativas que sustentam o processo curricular como um todo” (SREF – DREF – CREB, 2011, p. 37). Podemos então dizer que a avaliação no ensino é fulcral para a compreensão e melhoria das práticas pedagógicas.

Desta forma, as opções educativas baseadas em práticas reflexivas permitem questionar, interpretar e julgar a ação, possibilitando ao professor, enquanto avaliador, aliar o conhecimento teórico com o conhecimento prático, recorrendo a instrumentos e técnicas que permitam “observar, observar-se e refletir sobre os problemas e dilemas do quotidiano” (Almeida, Sá & Martins, 1997, p. 840). Tal como refere Estrela (1986), “[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). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (p. 26).

1.1. Perspetivas da Avaliação

Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem-se alterado no campo da Educação, abrangendo todo o universo escolar. Cada vez mais a investigação tem apontado para uma “necessidade em colocar a avaliação da aprendizagem ao serviço da clarificação do ato pedagógico” (Serpa, 2010, p.15).

Tradicionalmente a “avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução dos objetivos” (Ferreira, 2007, p. 13). Nesta perspectiva, Stufflebeam e Shinkfield (1993) mencionam que “Una definición importante, y que se viene dando desde hace mucho tiempo, afirma que la evaluación supone comparar objetivos y resultados” (p.19). Também de acordo com Tyler (citado por Hadji, 1994, p. 36) a avaliação “é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos”. Por outro lado, durante muito tempo

prevaleceu a avaliação assente numa posição “objetivista ou técnica” (Rodrigues, 1995, p. 96). Nesta ordem de ideias, Fernandes (2005) salienta que “a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (p.56). Esta avaliação também conhecida como paradigma de medida (Serpa, 2010) foi dominante no ensino tradicional. Também Ferreira (2007) acrescenta que se tratava de “uma avaliação descontextualizada, porque não eram integradas as aprendizagens no seu contexto de realização” (p.14). Ainda segundo o mesmo autor, nesta avaliação “o erro era punido e não constituía objecto de análise para a adopção de estratégias de intervenção individualizada face a esses erros e dificuldades de aprendizagem” (p.14).

Todavia, a par deste tipo de avaliação tecnicista começa a surgir a ideia de que “a avaliação faz parte integrante da aprendizagem, [...] tem que ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas e, se for o caso disso, reorganizar o trabalho” (Pais & Monteiro, 2002, p.52). De acordo com esta perspectiva, Herman (2013) diz-nos: “Rather than looking back to judge what has been learned, formative assessment projects forward. It involves the ongoing collection and use of assessment during instruction to understand where students are relative to intended goals, as well as the use of that data to take immediate action—to adapt teaching and learning—to help students get to where they need to go” (p.1).

Dito isto, podemos afirmar que estamos na presença da avaliação formativa “porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (Allal, 1986, p.177).

1.2. A Avaliação Formativa

Na Educação Pré-Escolar e nos níveis iniciais do Ensino Básico, a avaliação assume essencialmente uma função formativa, prevista no ponto 3 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho — “A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver”, não se centrando apenas nos resultados finais, mas dando-se especial atenção aos processos contínuos e interpretativos das aprendizagens. Neste sentido, pretendemos focar a nossa atenção na avaliação que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, de modo a entender como determinados princípios de aprendizagem

podem ser usados para ajudar os alunos a concretizar o Currículo e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa.

A expressão *avaliação formativa* foi proposta por Scriven em 1967 no âmbito da avaliação de programas e trazida para o campo da avaliação das aprendizagens por Bloom, em 1971 (Hadji 1994, p.63). Posteriormente, foi utilizada numa perspectiva de aperfeiçoamento dos materiais pedagógicos e dos instrumentos de trabalho do professor, ocorrendo durante a ação e assumindo a função de regular e facilitar a aprendizagem centrada nos processos e nas atividades de produção.

A avaliação formativa é designada por Hadji (1999) de *avaliação de vontade formativa* “porque o seu significado formativo se baseia na intenção do avaliador” (Serpa, 2010, p.16). Esta avaliação ambiciona o desenvolvimento das aprendizagens mas não garante a sua ocorrência. É uma avaliação “associada ao desenvolvimento e à regulação do currículo e a um discurso agradável e otimista sobre a preocupação que os professores têm de, na medida do possível apoiarem os alunos, a acções de ensino centradas na aprendizagem autorregulada, dando especial atenção à análise dos respectivos processos individuais de aquisição” (Serpa, 2010, p.16).

A avaliação formativa distingue-se das outras avaliações porque implica uma avaliação sistemática e contínua, realizada enquanto está a decorrer o próprio processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é incorporada no próprio ato de ensino. É reconhecida como uma ferramenta privilegiada de uma regulação permanente das práticas de ensino. Esta modalidade avaliativa “Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji, 1994, p.63). O mesmo autor propõe que esta função seja composta por mais quatro funções anexas:

- segurança: consolidar a confiança do aprendente em si próprio;
- assistência: marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir;
- *feedback*: dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;
- diálogo: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente que esteja fundamentado em dados precisos” (Hadji, 1994, p.64).

A avaliação formativa estimula a reflexão, tanto do aluno como do professor, ajudando-os, através da partilha dos critérios de avaliação, a aperfeiçoar e ajustar as

suas ações e atividades no processo de ensino aprendizagem. Contudo, a sua finalidade não fica só pela informação, pois esta assume também uma função de regulação das atividades de ensino aprendizagem que permite ao aluno ajustar as suas estratégias e ao professor adaptar a sua ação pedagógica. E, segundo Hadji (1994), a função reguladora que “corresponde à dupla retroação, sobre o aluno e sobre o professor, descrita por G. Noizet e J.-P. Caverni depende de duas outras funções:

- uma função reforçadora: reforço positivo de qualquer competência que esteja de acordo com o objetivo;
- uma função corretiva: o próprio aluno deve poder reconhecer e corrigir os seus próprios erros” (p.64).

Podemos, então, destacar como funções principais da avaliação formativa a de informação fornecida aos vários intervenientes durante a ação educativa e o *feedback* sobre os resultados conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção oportuna no sentido de orientar o processo realizado pelo aluno.

Relativamente às estratégias de avaliação formativa, estas incidem sobre os processos de aprendizagem, as competências, as capacidades, as atitudes e os valores e não apenas nos conhecimentos e resultados obtidos. Segundo Pinheiro (2008), “Ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza” (p.35).

Face ao exposto, podemos afirmar que a avaliação permite a reestruturação ou implementação de estratégias de ensino individualizadas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno.

Segundo Méndez (2001), a avaliação formativa está mais próxima da busca do conhecimento e preocupa-se com a interpretação e análise crítica e construtiva do processo de ensino e aprendizagem com vista à sua compreensão e possível melhoria.

Atualmente tem-se privilegiado a interação entre os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem e os objetos de avaliação, destacando-se a avaliação como um ato de comunicação (Barlow, 2006). Nesse sentido “O seu desenvolvimento tem-se expandido em duas vertentes: a partir da investigação, com o intuito de compreender se as práticas de avaliação formativa melhoram o desempenho dos alunos e, a partir da prática, procurando perceber se os professores são capazes de transformar as ideias vindas da investigação em práticas produtivas” (Santos, 2008, p.1).

Para além disso, o professor, enquanto avaliador, deve ser um comunicador e partilhar os critérios da avaliação com todos os intervenientes do processo educativo, de modo a que haja uma ação educativa reflexiva e consciencializada. Nesta linha de pensamento Barlow (2006) salienta que a “avaliação é o eco da ação” (p.14). É nesta perspetiva de avaliação, como ato de comunicação/interação em particular, que nos iremos centrar.

1.3. A Avaliação Interativa

Na linha do afirmado anteriormente, de acordo com Black e Wiliam (1998a), citados por Santos, 2008) “não existe na literatura analisada um significado único e consensual de avaliação formativa” (p.2). Estes autores remetem a avaliação formativa a todas as atividades desenvolvidas pelos professores e/ou pelos alunos que fornecem informação a ser usada como *feedback* para promover melhorias educativas (Santos, 2008).

A interação entre professor e aluno, durante a prática letiva é fundamental. “O objetivo primeiro é que o aluno vá progressivamente interpretando e compreendendo cada vez melhor o que o professor espera dele” (Santos, 2008, p.8). A avaliação surge por via de uma comunicação consequente da interação do professor e/ou alunos no decorrer das práticas de ensino, com o objetivo de partilhar e clarificar conceitos, fenómenos e determinadas conceções, ajustando a ação educativa no momento ou em práticas futuras.

Esta avaliação que ocorre durante a intervenção pedagógica pode situar de imediato as dificuldades dos alunos e ajustar o ensino à aprendizagem. Por um lado, este tipo de avaliação pretende ajudar os alunos no percurso académico e, por outro, auxiliar os professores a desenvolverem uma ação educativa mais próxima do aluno. Também privilegia uma perspetiva real do impacto da prática educativa sobre os alunos, dando oportunidade ao professor de optar por mudanças que impliquem a melhoria educativa.

De acordo com Santos (2002), “A regulação interativa operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um ato avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem” (p.1). Esta avaliação, mais do que medir ou julgar as experiências de aprendizagem, tem como finalidade regular o processo educativo através da análise da ação pedagógica durante a interação com os alunos, apoiando-se no *feedback* produzido por estes.

De acordo com Barlow (2006), “Se a avaliação [se] assemelha a um *feedback*, não é inútil refletir sobre o papel deste na comunicação: papel essencial, no mínimo, para melhorar a qualidade de troca, ajustando a grade de codificação à decodificação” (p.15).

Face ao exposto, Kornell e Metcalfe (2014) defendem que a recuperação das respostas beneficia os alunos nas aprendizagens mais do que o estudo autónomo, pois, muitas vezes, os alunos acreditam que já aprenderam alguma coisa, quando apenas estão a estudar sozinhos, mas, na verdade, quando são confrontados com perguntas sobre o que estudaram, verifica-se que eles ainda não dominam os conteúdos curriculares. Neste sentido, estes mesmos autores defendem que, quando tentamos recuperar informações da memória, aumentamos diretamente as aprendizagens. A esse respeito lançam três questões fundamentais para entendermos de que modo a interação entre professor/aluno pode beneficiar ou até mesmo contribuir para a melhoria da ação educativa. Assim, temos:

- “Does retrieving answers help?
- Do errors hurt, if they are corrected?
- And what is the effect of feedback?” (p.225).

Após o seu estudo empírico, Kornell e Metcalfe (2014) “descobriram que a recuperação da resposta ajudou, embora de forma menos acentuada do que a que esperavam; cometer erros, se eles forem corrigidos, não causa nenhum dano mensurável e o *feedback* é, incondicionalmente, benéfico” (p.226).

Nesta linha de pensamento, Condemarin e Medina (2005) referem que “muitas das respostas que nos parecem expressões de falta de capacidade dos alunos são, de facto, produções intelectuais que testemunham estratégias cognitivas provisórias, que eles utilizam como parte do processo de construção de suas aprendizagens” (p.22).

O professor deve entender o erro como uma oportunidade de mostrar a natureza das representações lógicas elaboradas pelos alunos, ou até como um meio de progredir na construção dos conceitos e nunca como algo condenável. Os mesmos autores referem que “quando se parte da base de que as respostas inadequadas de um aluno se explicam por sua distração ou ignorância, o professor se furta à possibilidade de perceber o sentido desse erro” (p.22), pois não se trata só de identificar o erro, mas é necessário entender o motivo do seu aparecimento, visto que o mais importante é reconhecer a razão de tal erro e o mesmo passa de algo condenável a um objeto de exploração e análise. É importante referir que muitos dos erros detetados durante a fase de recolha de

informação fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e é a partir destes que se consegue reconstruir determinadas concepções para que se tornem apropriadas ao que se pretende que o aluno alcance com a concretização do Currículo.

Os erros podem constituir excelentes situações promotoras de aprendizagem, mas cabe ao professor “agarrar” estas situações e desconstruir as concepções erradas e, a partir destas, construir os saberes que se pretende que a criança compreenda. Assim sendo, surge então uma abordagem positiva do erro, na qual este perde a sua “função contabilística a que o erro tem sido associado tradicionalmente – quanto mais erros, maior a sanção – passa-se a atribuir-lhe uma função informativa” (Santos, 2002, p.2). Também segundo Allal (1986), “o erro do aluno não mais é considerado como uma falta passível de repreensão mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer” (p.22).

Assim, a avaliação interativa proporciona ao aluno a consciencialização do seu erro e das suas dificuldades e o porquê de ter ocorrido, sem que este se sinta inferiorizado, e, ao mesmo tempo, permite ao professor uma análise dos procedimentos de ensino utilizados, possibilitando-lhe uma reorientação imediata. Se o professor, durante a sua prática, ajustar o ensino às dificuldades dos alunos, fazendo com que estes se tornem conscientes dos seus erros, estará a proporcionar uma melhoria da qualidade educativa (Ferraz *et al*, 1994). Neste sentido, esta avaliação realizada durante o processo permite “introduzir correções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projecto à rota traçada.” (Ribeiro, 1998, p. 5).

De acordo com Hattie e Yates (2014), “Ao considerarmos um ambiente onde os erros são bem-vindos, o *feedback* pode ser mais eficaz e um instrumento poderoso ao serviço do professor quando este comunica que tais erros são etapas naturais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.” (p. 53).

Comentando a importância do *feedback* durante o desenrolar da ação pedagógica, Barlow (2006) afirma que, “em qualquer situação “normal” de comunicação interpessoal, o emissor [se] mantém atento a todas as reações verbais e não-verbais de seu interlocutor para adaptar seu discurso em consequência delas” (p.15). Da mesma forma, o professor como emissor/recetor durante a ação pedagógica mantém-se atento às reações verbais e não-verbais dos seus alunos, analisando-as no preciso momento para melhorar o desenrolar da sua ação educativa, de modo a torná-la mais ajustada às necessidades verificadas nos alunos e, conseqüentemente, à sua metodologia. O mesmo autor menciona que o “*feedback* procura tornar uma mensagem mais fiel às suas

intenções” e relembra que “o professor não fala apenas para expor saberes e habilidades, mas também para informar o aluno sobre a qualidade de suas realizações” (pp.15-16).

O *feedback* é mais eficaz quando existe uma clarificação prévia e discutida com os alunos, sobre os objetivos das metas de aprendizagem e a qualidade dos seus trabalhos e, assim, estes ficam empenhados em alcançá-los; quando o *feedback* fornece sugestões eficazes para melhor realizar uma tarefa e quando o *feedback* é sensível e/ou adaptados para o conhecimento e entendimento prévio dos alunos (Herman, 2013, p.7).

Dito isto, destacamos que o *feedback* não é um procedimento isolado. O seu impacto depende da clarificação e adequação das instruções dadas pelo professor, da natureza dos objetivos, das metas estabelecidas e da concepção da avaliação entendida pelos alunos (Hattie & Yates, 2014, p.55).

Também Hattie (2012, citada por Herman, 2013) afirma que “the biggest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching and when students become their own teachers” (p.6). Neste sentido, surge o ato educativo como um processo de ensino e aprendizagem ativo, em que os alunos são os próprios construtores da sua aprendizagem. O professor deve lançar tarefas desafiadoras para incentivar os alunos a questionarem e a refletirem sobre as suas concepções, de modo a estabelecerem “pontes” com novas aprendizagens no sentido de estas serem verdadeiras significativas. Deve pedir aos alunos para explicarem, elaborarem e questionarem o seu pensamento, ensinando com exemplos e casos reais e, ao mesmo tempo, proporcionar orientação e *feedback* (Herman, 2013, p.3). O professor deve tentar entender as representações dos alunos de modo a orientar a sua ação pedagógica através do *feedback* dos alunos, nos momentos em que estes são questionados sobre os seus resultados e explicam o seu raciocínio. Assim, o professor pode verificar o que o aluno já atingiu e o que será capaz de alcançar a seguir, sozinho.

De acordo com Black, Harrison, Lee, Marshall, e Wiliam (2003) “the teachers also needed to train their students to take responsibility for their own learning and assessment” (p.58). Uma das consequências deste envolvimento relaciona-se com a importância de que os estudantes tomem consciência de quando estão a aprender e quando não estão: “This ability to monitor one’s own learning may be one of the most important, benefits of formative assessment” (Black *et al*, p.67).

Para que ocorra esta responsabilização “é imprescindível que haja um processo de regulação efectivo por parte daquele que está a aprender” (Santos, 2008, p.5). Neste sentido é necessário que haja um esclarecimento, uma partilha do que se pretende

avaliar com os avaliados e um ajustamento destas intenções avaliativas durante a interação pedagógica quando ocorrem efetivamente as aprendizagens.

Esta análise bibliográfica constitui o enquadramento teórico do nosso estudo. Num primeiro momento procede-se à análise das práticas educativas dos estagiários em interação com as crianças, em contexto dos estágios em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a descrever e caracterizar as práticas avaliativas realizadas em interação. Num segundo momento, analisa-se o discurso de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de educadores de infância sobre as suas práticas avaliativas e de como estas contribuíam para regular as aprendizagens dos alunos.

No ponto seguinte apresentámos o percurso metodológico seguido ao longo da investigação.

2. Método

2.1. Contexto e objetivos do estudo

A problemática deste estudo, retomando as informações dadas na introdução, assenta essencialmente no interesse em se investigarem sobre as práticas avaliativas dos estagiários e as perspetivas de avaliação de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De forma mais específica, a escolha desta temática surge do interesse em compreender as práticas avaliativas do estagiário em interação e as práticas discursivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos educadores de infância sobre a avaliação em interação e em perceber-se que valor é atribuído à mesma.

Tendo presente a problemática enunciada, os objetivos a que nos propusemos no estudo da avaliação interativa são os seguintes:

- Descrever elementos e aspetos inerentes à concretização da avaliação interativa;
- Determinar que elementos da avaliação interativa ganham maior visibilidade na prática educativa;
- Compreender o sentido e funcionamento da avaliação interativa;
- Determinar em que medida o discurso de educadores e de professores sobre as suas práticas avaliativas expressa aspetos da avaliação interativa;
- Procurar compreender se os elementos da avaliação interativa que surgiram nas práticas de estagiários também estão presentes no discurso docente, diferenciando os aspetos específicos desta última situação.

2.2. Opções Metodológicas

Tendo em consideração os objetivos traçados para este estudo, no que diz respeito à metodologia de investigação, optou-se por seguir uma investigação de natureza descritiva, complementada com narrativas de professores e educadores. Na verdade, neste tipo de investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Para a realização da recolha de dados, optou-se pela observação direta no levantamento de práticas e pela entrevista no estudo dos discursos dos professores. Esta última estratégia permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A escolha recaiu nestes instrumentos de investigação, devido ao facto de se ajustarem aos objetivos do estudo centrado na análise de práticas dos estagiários e de representações dos professores/educadores. Importa ter presente que a entrevista é não apenas uma conversa agradável, mas, sobretudo, um diálogo com objetivos pré estabelecidos (Bell, 2002, cit. *in* Pinheiro, 2008). A este respeito veja-se, no anexo I, o guião de entrevistas por nós usado.

Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo, a partir da qual foram retiradas as conclusões mais importantes, relacionadas com os objetivos antes apresentados. Segundo Esteves (2006), “A análise é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p. 107). Ainda, e de acordo com a mesma autora, a análise de conteúdo “prosegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, num quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas” (p. 108).

2.3. Participantes no estudo

No estudo das práticas avaliativas envolvidos dois estagiários da 4.^a Edição do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.^o Ciclo do Ensino Básico do Pólo de

Ponta Delgada da Universidade dos Açores, que já concluíram as unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

Quanto aos discursos sobre a análise Fazem parte deste estudo quatro educadores de infância e quatro professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo os dois grupos semelhantes quanto aos anos de serviço.

2.4. Fundamentação da recolha de dados

A recolha dos dados foi feita através de entrevistas e por observação direta. De acordo com Afonso (2005), “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (p.97).

Atendendo a que a entrevista foi desenvolvida de forma semiestruturada, importa expor as suas potencialidades e debilidades da entrevista enquanto instrumento de investigação. Segundo Estrela (1994), a entrevista permite a “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 342). Contudo, e de acordo com o mesmo autor, é necessário respeitar alguns princípios no caso de “entrevistas de investigação”, tais como: “Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; Não restringir a temática abordada; Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”, e, por fim, “também se procura acautelar o modo de pôr as questões, a fim de não influenciar o entrevistado” (Estrela, 1994, p.342). De facto, a entrevista, é “uma forma de recolha de dados que consiste numa conversa face a face, entrevistador – entrevistado, para obter informações de factos ou opiniões sobre determinado assunto em estudo” (Carmo, 1990, p. 92).

As perguntas foram formuladas de modo a obter descrições de momentos de avaliação em interação, ações havidas entre o professor e os alunos e evitou-se questionar os conhecimentos do entrevistado sobre a avaliação.

Sendo esta uma investigação de carácter científico, torna-se importante referir que a “observação científica [se] distingue das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático [...]; permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo” (Aires, 2011, p. 25).

2.5. Condições de aplicação da observação direta

O registo das observações diretas foram efetuados através de gravação de vídeo e de áudio. Em Educação Pré-Escolar totalizámos quatro horas de gravação. No 1.º Ciclo totalizámos três horas de gravação. Esta situação foi, por um lado, vantajosa, porque conseguimos um registo em que podemos recuar ou avançar no caso de termos dúvidas de algum registo. Por outro lado, a filmagem só consegue captar um momento da ação de cada vez e não consegue captar toda a interação da turma ao mesmo tempo, o que pode de certo modo empobrecer as nossas observações, que foram ocasionalmente complementadas com pequenas anotações dos estagiários.

2.6. Condições de aplicação das entrevistas

As entrevistas foram feitas sempre pela mesma entrevistadora, que se deslocou às escolas. Decorreram no final do tempo letivo, tendo a duração de, aproximadamente, 30 minutos cada. Estas entrevistas foram realizadas nas sala de aulas sem a presença dos alunos e foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

2.7. Etapas da análise de conteúdo

Uma análise de conteúdo tem de ter encadeamento lógico entre as suas diferentes etapas, pois, e de acordo com Esteves (2006), “A sua lógica vai-se construindo frequentemente numa relação dialética entre momentos (...) obrigando o analista a avanços e a recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (p.112).

Primeiramente, deve-se constituir o *corpus* documental que vai ser objeto de análise (Esteves, 2006) para, a partir daí, definir o objetivo e a metodologia de investigação. Partimos, então, de um tema do interesse da estagiária pretendendo-se com ele aprofundar as práticas de avaliação dos estagiários e as perceções que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e educadores têm sobre as suas práticas avaliativas e as implicações destas na ação pedagógica dos mesmos.

Constituindo o “corpus” dos dados e considerando a revisão de literatura feita bem como os objetivos definidos, fez-se uma leitura flutuante dos dados recolhidos (das práticas dos estagiários e das entrevistas) para se começar a esboçar os sistemas de categorias. Após esta leitura, elaborámos uma estrutura provisória, que passou por algumas alterações até obtermos os sistemas de categorias finais (Anexo II e III) a utilizar no tratamento dos dados obtidos. Neste sentido, criámos dois sistemas de

categorias, de modo a poder codificar os dados recolhidos das práticas e das entrevistas, uma vez que tais sistemas devem cobrir a totalidade da informação recolhida. Os sistemas de categorização apresentam categorias e subcategorias e alguns casos indicadores para a codificação foi usada como unidade de registo o tema. As unidades de registo, segundo Carmo e Ferreira (1998), constituem “O segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria” (p.257).

Deste modo, tornou-se necessário decidir quais as variáveis que iriam ser consideradas tendo-se revelado oportuno confrontar os dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico. No momento seguinte, foram construídos Quadros para cada categoria, de modo a fazer-se uma análise segmentada das subcategorias e indicadores. Posteriormente é feita uma leitura interpretativa dos dados confrontando-os com os objetivos da investigação, tirando-se daí algumas conclusões.

3. Apresentação e discussão dos dados

Após a descrição dos procedimentos metodológicos, passamos, neste ponto, à análise dos dados recolhidos, tendo em conta os objetivos delineados anteriormente. Nesta etapa, pretendemos apresentar e analisar as práticas dos estagiários em ambos os níveis de ensino, de modo a compreendermos a frequência do número de unidades de registo das unidades categorias e respetivas, subcategorias e/ou indicadores.

A apresentação dos resultados irá seguir a ordem das categorias apresentadas no ponto anterior, sendo expostos os dados quantitativos em síntese, bem como alguns dos excertos mais significativos quer dos diálogos das práticas quer do discurso dos entrevistados para reforçar e esclarecer o sentido dos resultados.

3.1. Estudo das práticas letivas dos estagiários em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O sistema de categorias dos dados da prática revela que as questões da avaliação interativa prendem-se sobretudo com a clarificação dos critérios de classificação, com o questionamento decorrente da observação das ações dos alunos e dos estagiários e com o uso de *feedback*, entendido em sentido amplo na medida em que inclui informação de retorno sobre a qualidade das verbalizações ou produções havidas, mas também o reforço positivo, a admoestação e/ou estratégias de reorientação da ação educativa.

O Quadro 3 pretende comparar e verificar o foco de incidência dos critérios de avaliação face ao ato educativo das práticas letivas do estagiário nos dois níveis de Ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Quadro 3. Incidência e partilha de critérios de avaliação durante a interação educativa de estagiários.

Incidência e partilha de critérios de avaliação		Práticas letivas Frequência das unidades de registo	
		Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
Foco de incidência e partilha dos critérios de avaliação face ao ato educativo	Gestão do comportamento disciplinar dos alunos	17	0
	Gestão do espaço pedagógico	7	0
	Clarificação e gestão da tarefa	52	23
	Qualidade do produto	14	23
	Experiências e vivências dos alunos	16	4
	Subtotal= 156	106	50
Informação e/ou discussão dos critérios (de processo e/ou do produto)	Estagiário enuncia os critérios	20	18
	Aluno usa critério enunciado pelo estagiário	26	22
	Aluno recusa critérios	4	5
	Estagiário diminui a exigência e altera os critérios	1	4
	Subtotal= 100	51	49

A subcategoria do foco de incidência dos critérios de avaliação ganha maior visibilidade, o que é natural porque remete para todas as situações educativas da sua aplicação, sendo o uso mais acentuado ao nível da Educação Pré-Escolar. Nesta diferença há a ponderar o facto de ter havido menos uma hora de observação da atividade letiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto à informação e/ou discussão de critérios de avaliação é semelhante em ambos os níveis de ensino, embora fosse expectável maior volume de incidências, se, como se acabou de referir, tivesse havido mais tempo de observação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A partir da análise do Quadro 3 verificamos que a gestão dos alunos a nível do comportamento disciplinar incidiu apenas na prática educativa em Educação Pré-Escolar. Esta grande incidência face ao comportamento disciplinar das crianças neste nível de ensino vai ao encontro da caracterização que fizemos do grupo, onde menciona que as crianças estavam “em fase de adaptação, desenvolvendo ainda competências de socialização, interiorização de regras, rotinas, exploração de espaços e integração no ambiente escolar” in PCG. Isso verifica-se claramente a partir das observações realizadas junto das crianças, pois havia uma constante necessidade de regular o comportamento do grupo nas atividades. Eis, algumas citações das nossas observações:

Estagiário: “Oh M1! Chega-te para trás!”.

Estagiário: “Oh M1! Sossega!”.

“A estagiária toca no joelho do G2 e diz para este fazer silêncio para poderem ouvir o colega”.

No que respeita à gestão do espaço pedagógico, continuamos a verificar incidência apenas em Educação Pré-escolar, pois, e de acordo com a caracterização da sala de atividades, as crianças eram orientadas para as áreas ou “cantinhos” conforme a distribuição feita pelo estagiário. Também nas atividades experimentais quem determinava as posições onde as crianças deviam estar era o estagiário. Como podemos verificar nas seguintes anotações dos estagiários:

“A estagiária fica a trabalhar com um grupo de 6 crianças e distribui as restantes pelas áreas”.

“Antes de começar a atividade experimental a estagiária pede às crianças para se sentarem em meia-lua”.

“Depois de verem o filme, a estagiária pede para irem para as cadeiras que estão dispostas de frente e afastadas da mesa onde está colocada a maquete do vulcão”.

Já no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, em relação as posições dos alunos na sala eram quase sempre as mesmas e estes usufruíam de uma certa autonomia para ir ao quadro sem permissão do estagiário, ou até mesmo para irem para junto dos colegas trabalhar, apenas comunicavam ao estagiário a sua intenção, como podemos ler nas seguintes anotações dos estagiários:

“O aluno 17 levanta-se e vai para junto do quadro”.

“A aluna 14 levanta-se e vai para junto da aluna 19 ajudá-la a fazer uma tarefa e diz à estagiária: Professora, eu já terminei, agora vou ajudar a aluna 19”.

No que diz respeito à clarificação e gestão da tarefa, a incidência é em maior número na Educação Pré-Escolar. Todavia em ambos os níveis de ensino houve uma constante necessidade de clarificar a tarefa e de gerir.

Em Educação Pré-Escolar houve mais necessidade de clarificar as ações a realizar. Estas tinham que ser exploradas e desconstruídas durante mais tempo. As tarefas tinham de ser muito bem clarificadas, pois as crianças muitas vezes pediam para repetir o que tinham de fazer e para onde iam dentro da sala. Como podemos verificar nas seguintes anotações dos estagiários:

“A estagiária mostra o cartaz amarelo com o título “não flutua” e diz: vou explicar mais uma vez, aqui neste cartaz vamos colar as imagens de todos os objetos que não flutuaram que ficaram no fundo”.

“O G2 pergunta pela segunda vez para onde vai, se vai para a mesa ou para a mercearia”. A M2 pergunta: “depois de pintar é para recortar?”.

Na prática letiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a solicitação da clarificação das tarefas incidia frequentemente nas resoluções autónomas das fichas de trabalho a nível do Português e da Matemática, como já foi referido anteriormente, quando analisámos uma das atividades de Matemática. Também neste nível de ensino os alunos precisavam de alguma orientação, para saber a ordem de quem começava as apresentações dos trabalhos, de quem ia corrigir ou avaliar os colegas, como podemos ler nas seguintes anotações dos estagiários:

Aluno 5: “Professora, eu não entendi o que é para fazer na ficha”

Estagiário: “Agora vou pedir ao D1 para vir apresentar o seu familiar”

Estagiário: “A R1 e a M2 vão fazer a avaliação da apresentação do D1”

No que diz respeito às experiências e às vivências dos alunos, verificamos um grande foco de incidência na Educação Pré-Escolar e, quanto a isso, podemos concluir que as crianças, neste nível de ensino, quando estavam envolvidas nas atividades de ensino-aprendizagem, faziam comparações dos novos conceitos com os que já possuíam e por vezes assimilações do real com o imaginário procurando recuperar informações já aprendidas, para lhes facilitar a compreensão das novas aprendizagens.

À medida que os novos conteúdos eram incorporados às estruturas de conhecimento das crianças, estes adquiriam significados para eles a partir da relação com os seus conhecimentos prévios. Neste sentido identificamos algumas aprendizagens significativas, como documentado nos seguintes diálogos:

Estagiário: “o que é uma ilha?”.

Criança1: “é um monte”.

[situa a presença de montes e zonas altas que sobressaem no oceano]

Criança2: “existem vários lugares no mar por isso é que se chamam ilhas”.

[ideia de que as ilhas são porções de terra fragmentados no mar]

Criança3: “é de terra ...e de pedras junto do mar”.

[noção da presença de rochas em contacto com o mar]

Agora seguem-se exemplos de como as crianças faziam comparações entre os novos conceitos e os conceitos que já possuíam e de alguma assimilação do real com o imaginário:

A estagiária coloca a maquete do vulcão em cima da mesa e a criança M1 diz: “Aquilo parece pipocas [diz isso apontando para as rochas avermelhadas que estão coladas no vulcão] olha Leonor aquilo parece pipocas!”.

O estagiário adiciona o vinagre e só se ouve as crianças dizerem: “vê até parece a lava do filme e também parece sangue”.

Na experiência do “flutua” e “não flutua” uma das crianças olha para a chave que está no fundo da experiência e diz: “Parece que temos um tesouro”.

[associa a chave no fundo do recipiente a uma chave escondida de um tesouro]

O estagiário: “Ela flutua. A maçã está a flutuar”.

A criança 6: “Parece que ela está a nadar”.

A criança 7: “Ela está a boiar”.

A criança 5 afirma em relação à mesma chave: “ Isso dá para abrir portas, armários”.

[relembra as funções que conhece daquele objeto]

Quando colocamos a vela em água a criança 3 diz: “a vela parece um barco”.

[Tem a noção que o barco flutua em água]

No 1.º Ciclo do Ensino Básico existiu quatro vezes menos a associação entre a nova informação e as experiências ou vivências dos alunos. Estas surgiram, mas em menor número e mais esporadicamente, como por exemplo:

“O estagiário solicita que escrevam um convite para uma festa e o D1 diz: eu vou fazer igual ao convite da festa do meu amigo Tiago”.

“Estagiário: alguém já fez uma lista de compras?”.

“Aluna 18: Eu já fiz tanta vez com a minha mãe, vamos ao frigorífico e à dispensa ver o que falta e pomos num bloco para depois irmos ao hiper comprar”.

No que concerne à incidência dos comentários sobre os critérios, incluindo a recusa de critérios e/ou a tomada de consciência dos mesmos, podemos dizer que tanto

em Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreram situações em que os alunos demonstraram a sua opinião e em algumas situações houve alguma dificuldade em aceitá-los, chegando mesmo a verificar-se situações de recusa dos critérios propostos pelo estagiário o que levou a uma diminuição da exigência proposta inicialmente por este. De seguida, citamos alguns excertos dos diálogos que apoiam estas situações:

Exemplo de uma situação de diálogo e recusa de critérios no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Estagiário: “Agora vamos falar sem olhar para o papel, sem ler”.

Aluno1: “Eu não sei de cor”.

Aluno 2: “Eu também não”.

Estagiário: “Vocês não conhecem o vosso familiar que escolheram?”.

Aluno7: “Conheço mas é difícil”.

Estagiário: “Vocês não sabem como ele é? Não estão com ele quase todos os dias?”.

Aluno 9: “Mas eu vou esquecer-me”.

Estagiário: “Podem trazer o papel, mas vão tentar apresentar sem estar a ler, se virem que estão a esquecer de alguma coisa, pronto, mas o melhor é tentar sem ler”.

Exemplo de uma situação de diálogo e recusa de critérios em Educação Pré-Escolar:

Estagiário: “Vamos agora fazer o desenho da nossa experiência da erupção vulcânica e depois ilustrá-lo”.

Criança1: “ Eu não sei desenhar aquilo”.

Criança2: “ É muito difícil”.

Criança 3: “Eu não consigo, posso só desenhar a lava da cor do sangue?”.

Estagiário: “Cada uma vai tentar fazer o melhor que sabe”.

Criança 4: “Temos que desenhar e pintar tudo? Até o que a Leonor tinha em cima da mesa?”.

[A criança solicita informação sobre os critérios de avaliação do desenho]

Estagiário: “ Não, o detergente, o corante e o bicarbonato não precisam de desenhar”.

No que diz respeito à informação e/ou discussão dos critérios, é importante ressaltar que quem normalmente iniciava a enunciação dos critérios era o estagiário, mas de seguida havia quatro ou cinco verbalizações deste critério por parte dos alunos. No início de cada atividade tínhamos o cuidado de dizer de uma forma muito clara o que pretendíamos dos alunos, com a realização das atividades e também explicávamos aos alunos o que deviam ter em conta para eles próprios regularem as suas atividades de ensino-aprendizagem. De seguida, vamos transcrever alguns diálogos que apoiam estas afirmações. O exemplo que se segue ocorreu no 1.º Ciclo, numa atividade de um

conteúdo de Português em que era pedido para fazer o retrato físico e psicológico de um familiar. Nesta atividade também solicitámos aos alunos a heteroavaliação dos trabalhos:

Estagiário: “Vamos ouvir o D1”.
Aluno1: “Ela não esqueceu-se de nada e falou pausadamente”.
Estagiário: “Ela referiu de quem se tratava?”.
Aluno1: “Sim, do tio”.
Estagiário: “Ela referiu o que sente pela pessoa?”.
Aluno1: “Sim, amor e carinho”.
Estagiário: “Ela apresentou o retrato por ordem?”.
Aluno1: “Sim, ela seguiu a ordem”.

No exemplo acima transcrito, podemos verificar que o aluno em questão tem consciência dos critérios de avaliação, para esta atividade e consegue utilizá-los adequadamente.

Agora vamos transcrever um exemplo em Educação Pré-Escolar numa atividade de pintura de desenhos de imagens de animais e flores para o mural da primavera:

Estagiário: “Quem pintou este passarinho que estava debaixo da caixa?”.
Criança 2: “Foi o E1 eu vi ele pintar, eu disse que estava muito feio”.
Estagiário: “Está feio porquê?”.
Criança 2: “Porque está todo castanho”.
Estagiário: “Não gostas da cor castanha?”.
Criança 2: “Não, é muito escura”.
Estagiário: “Mas existem passarinhos castanhos”.
Criança 2: “Mas está tudo fora do risco”.
Estagiário: “É por isso que não gostas?”.
Criança 2: “Ele não pintou direito, tem partes brancas, não vês?”.

Neste exemplo podemos ver a criança a justificar a sua opinião enunciando os critérios de avaliação que tem conhecimento para a pintura. Na Educação Pré-Escolar as crianças gostavam e envolviam-se com muito entusiasmo nas avaliações dos seus trabalhos e dos colegas. Quando pedíamos para escolherem alguns desenhos para afixar num cartaz, era muito interessante verificar como as crianças selecionavam estes desenhos. Muitas vezes iam pelas cores claras e pela pintura dentro dos limites dos desenhos. As crianças, quando achavam que os desenhos estavam “mal pintados” ou que não tinham ficado bem-feitos, colocavam-nos no fundo das suas caixas, metiam por baixo das outras folhas, como que a escondê-los. Os desenhos que achavam que estavam bons gostavam de afixá-los num lugar de destaque visível a todos.

É também importante referir que as crianças não tinham qualquer problema em dizer o que achavam dos trabalhos dos outros colegas e do estagiário. Elas faziam avaliações espontâneas, vindas dos seus sentidos, sem preocupações com o impacto das mesmas.

Quadro 4. Instrumentos de avaliação durante a interação educativa de estagiários.

Instrumentos de avaliação		Práticas letivas Frequência das unidades de registo			
		Educação Pré-Escolar		1.º Ciclo do Ensino Básico	
		Estagiário	Crianças	Estagiário	Alunos
Diálogo/ questionamento	Questões abertas	6	0	2	0
	Questões fechadas	40	16	3	2
	Questões centradas na compreensão de conceitos ou fenómenos	58	5	11	8
	Subtotal= 151	104	21	16	10
Observação direta	Comentários decorrentes da observação direta dos desempenhos dos alunos	13	2	1	7
	Comentários decorrentes da observação direta dos desempenhos do estagiário	2	5	2	4
	Subtotal= 36	15	7	3	11

Passamos agora à análise dos instrumentos de avaliação privilegiados na aplicação das ações ocorridas durante a lecionação. No Quadro 4 há mais questionamento do que comentários decorrentes da observação direta dos desempenhos, independente de serem do aluno ou do estagiário. Este questionamento ocorre com mais frequência em Educação Pré-Escolar do que no 1.º Ciclo do Ensino Básico e é sobretudo da responsabilidade do estagiário.

No que diz respeito ao surgimento de questões abertas durante a prática letiva, apenas surgiram por parte da estagiária e em maior número na Educação Pré-Escolar, verificando-se apenas duas questões abertas nas práticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tipo de questão surgia no final das atividades com a intenção de saber as opiniões das crianças sobre as atividade de ensino e aprendizagem, ora vejamos as seguintes situações:

Estagiário: “Vocês gostaram da história?”.

Estagiário: “O que vocês acharam da experiência?”.

Estagiário: “O que podemos acrescentar mais sobre o assunto?”.

No que diz respeito às questões fechadas, verificamos uma grande incidência na Educação Pré-Escolar por parte do estagiário. As crianças neste nível de ensino também colocaram algumas questões fechadas. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos duas questões fechadas por parte dos alunos e apenas três questões fechadas por parte do estagiário. Abaixo transcrevemos alguns exemplos de questões fechadas feitas pelas crianças nos dois níveis de ensino:

Criança 11: “Posso tocar no gelo?”.

Aluno 18: “Posso começar?”.

Aluno 16: “A seguir quem é?”.

Face ao exposto podemos concluir que as crianças em idade de Pré-Escolar sentem uma grande necessidade de satisfazer a sua curiosidade e precisam de uma confirmação permanente das suas dúvidas e isso verificou-se através da quantidade de perguntas de resposta fechada que faziam constantemente para poderem compreender o desenvolvimento de uma atividade. Seguem-se agora alguns exemplos de questões fechadas feitas por parte do estagiário e que predominaram em Educação Pré-Escolar:

Estagiário: “Colo a imagem no cartaz amarelo ou roxo?”.

O estagiário mostra uma chave e pergunta: “isto o que é?”.

O estagiário mostra uma bola e pergunta: “isto o que é?”.

Este tipo de pergunta fechada predominou nas atividades experimentais em Educação Pré-Escolar, mas estas foram colocadas muitas vezes pelo estagiário com a intenção de chamar a atenção das crianças para os objetos que iam surgindo ou para as ações do estagiário e, por isso, a maioria das respostas esperadas era “sim” ou “não”, ou apenas para saber o nome de algum objeto.

No que se refere às questões centradas na compreensão de conceitos ou fenómenos, estas verificaram-se em maior número na Educação Pré-Escolar. Neste nível de ensino, a estagiária sentiu mais necessidade de colocar questões para verificar a compreensão de alguns conceitos ou fenómenos por parte das crianças, visto que um dos instrumentos de avaliação era o diálogo e o questionamento. No 1.º Ciclo do Ensino Básico estas questões surgiram por parte dos alunos e pela estagiária mas em menor número. A seguir vamos citar algumas das questões colocadas pelas crianças e pela estagiária nos dois níveis de ensino:

Questões colocadas pelo estagiário em Educação Pré-Escolar:

Estagiário: “O que representa estas duas bandeiras?”.

Estagiário: “O que é flutuar?”.

Estagiário: “O que acham que vai acontecer à batata em água?”.

Questões colocadas pelas crianças em Educação Pré-Escolar:

Criança 16: “O que é um grupo, Leonor?”.

Criança 19: “Onde fica a nossa ilha aqui no mapa?”.

Criança 14: “O que é um Açor?”.

Criança 1: “O que é o Hino dos Açores?”.

Quanto às questões centradas na qualidade dos conteúdos trabalhados, o estagiário fez perguntas, como por exemplo:

Estagiário: “Ela referiu características físicas e psicológicas?”.

Estagiário: “Ele justificou corretamente o seu raciocínio?”.

Os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico também fizeram perguntas, como por exemplo:

Aluno 16: “Como é que eu resolvo este exercício?”..

Aluno 3: “O que é descrever?”.

Como podemos verificar, foram várias as questões colocadas para a compreensão dos conteúdos ou fenómenos durante as práticas letivas, mais pelo estagiário do que pelos alunos. Estas questões foram utilizadas como instrumentos de avaliação para a melhoria da ação educativa e para auxiliar os alunos na construção das suas aprendizagens dos alunos a partir da recuperação das suas respostas e partindo das suas representações, para se chegar ao que se pretendia que os alunos atingissem nestes conteúdos do Currículo.

Os comentários a ações e/ou produtos observados incidiram predominantemente na Educação Pré-Escolar, mas também surgiu por parte dos próprios alunos em relação ao trabalho dos outros colegas com maior incidência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Eis alguns exemplos das observações feitas pelo estagiário relativamente ao desempenho dos alunos:

Desempenho da criança 3: – aponta para o recipiente e conta corretamente o número de objetos que estão lá dentro.

Estagiário: “Muito bem tem 3 objetos, e eles estão no fundo ou a flutuar?”.

Criança 3: "A flutuar".

Estagiário: "A3 tens de falar mais alto e de frente para a turma".

Agora vamos citar alguns exemplos de observações feitas pelos alunos ao desempenho dos colegas:

O estagiário pede ao aluno 11 para avaliar o colega seguindo os registos que fez na lista de verificação

Aluno 11: "A S1 não se esqueceu de nada, fez tudo pela ordem correta".

O estagiário pergunta apontando para o cartaz roxo: "Aqui quantos objetos 10?".

Criança 1: "Tem onze".

Criança 2: "Não é nada, é dez".

A observação direta do desempenho do estagiário pelos alunos foi uma situação que não estava prevista na planificação, mas que surgiu naturalmente durante a interação com os alunos, esta situação foi muito importante para planificações futuras e para o delineamento de novas práticas letivas. Eis alguns exemplos da avaliação que os alunos fizeram ao desempenho dos estagiários, nos dois níveis de ensino:

– Solicitação aos alunos para avaliarem o trabalho do estagiário no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

"O estagiário faz a descrição física e psicológica da sua avó e quando termina pergunta ao aluno 8 e à aluna 16 se esqueceu-se de alguma coisa".

"O aluno 8 refere que o professor esqueceu-se de nem muito gorda nem muito magra".

"A aluna 16 confirma esqueceu-se sim, o professor não disse se ela gorda ou magra ou mais ou menos".

– Solicitação aos alunos para avaliarem o trabalho do estagiário em Educação Pré-Escolar:

"O estagiário pergunta: vocês gostaram da história que escolhi para contar a vocês?".

[Solicita aos alunos a avaliação da sua opção didática]

A criança 1: "Eu gostei das borboletas".

A criança 2: "A história foi chata".

A criança 4: "Foi muito grande".

A criança 5: "Eu gostei, vou pedir à minha mãe para me comprar este livro".

Estas apreciações do desempenho do estagiário fizeram-nos melhorar algumas práticas futuras, como por exemplo, as crianças mais pequenas acharam a história muito grande e chata, então quando planificámos as intervenções seguintes já tivemos o cuidado de procurar uma história mais pequena e que fosse adequada ao grupo todo.

Finalmente, no Quadro 5 apresentámos os dados relativos ao uso de *feedback* durante a interação. Atendendo a uma visão global podemos dizer que o uso de *feedback* foi mais acentuado por parte das crianças em Educação Pré-Escolar.

Quadro 5. Uso de *feedback* durante a interação educativa de estagiários.

Uso de <i>feedback</i>		Práticas letivas Frequência das unidades de registo			
		Educação Pré-escolar		1.º Ciclo do Ensino Básico	
		Estagiário	Crianças	Estagiário	Alunos
<i>Feedback</i> (confirmação da afirmação correta ou identificação do erro)	Presença de <i>feedback</i>	61	140	8	7
	Ausência de <i>feedback</i> Quando se justificava claramente o seu uso	2	0	0	0
	Pergunta retórica sem expetativa de resposta	8	0	2	0
	Reforço positivo	13	2	6	5
	Admoestação, chamada de atenção	13	0	3	0
	Solicitação de informação complementar para nova avaliação	8	0	1	0
	Total= 279	105	142	20	12

Quanto à análise do Quadro 5, no que diz respeito à presença de *feedback* durante a prática letiva, houve maior incidência na Educação Pré-Escolar e por parte das crianças. No 1.º Ciclo do Ensino Básico o *feedback* esteve presente mas em menor incidência. Eis alguns exemplos do *feedback* por parte das crianças em Educação Pré-Escolar:

Quando o L1 põe a madeira na água a criança 13 diz: “Flutuou, a madeira flutua”.
A estagiária tira outro objeto da caixa, uma bola de ténis e pergunta: “você acham que a bola de ténis vai afundar ou flutuar?”
O grupo de crianças: “Vai flutuar mesmo”.

Agora citamos alguns exemplos do *feedback* por parte dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Aluno 17: “Não faltou nada, estava tudo certo”.
Aluno 3: “Ela esqueceu-se de dizer quem era”.

Aluno 12: “Ele não disse como chegou ao resultado”.

Agora citamos alguns exemplos do *feedback* por parte do professor estagiário nos dois níveis de Ensino:

Estagiário: “Como é que a água estava no estado sólido?”.

Criança 5: “Era o gelo”.

Estagiário: “Sim, o gelo é água no estado sólido!”

Criança 4: “Podíamos agarrar nele”.

Estagiário: “E no estado líquido como é que a água estava?”.

Criança 6: “Foi a que derramamos nas mesas, ainda estão molhadas”.

Estagiário: “Pois foi, ela escorreu pelas mesas porque estava no estado líquido, ao contrário do gelo que ficou sempre no mesmo lugar”.

O aluno 2 questiona: “Ele [colega] falou do vestuário?”.

Estagiário: “Referiu sim senhor, ele disse o nome do pai, a idade e depois seguiu a ordem. Muito bem podem bater palmas”.

No que diz respeito à ausência de *feedback*, apenas verificámos duas situações, na Educação Pré-Escolar, em que a estagiária poderia ter dado algum *feedback* em dois momentos que seria propício o seu uso. Eis dois registos, de duas questões que ficaram sem resposta:

Criança 3: “Porque é que aquela água é quentinha e amarela?”.

Criança 12: “Porque é que o botão primeiro flutuou e depois afundou?”.

Estas duas questões durante a ação educativa ficaram sem resposta, porque a estagiária foi chamada por outras crianças e não chegou a dar um *feedback* a estas duas questões. E também porque havia uma certa pressão em cumprir a planificação proposta para cada intervenção pedagógica. É importante também referir que as questões feitas pelas crianças em Educação Pré-Escolar eram espontâneas e extremamente difíceis de dar uma resposta imediata, porque por vezes era necessário compreender o seu contexto.

No que diz respeito à verificação retórica, verificámos oito situações em Educação Pré-Escolar e duas no 1.º Ciclo do Ensino Básico apenas por parte do professor estagiário e estas funcionavam como um tipo de confirmação para o estagiário avançar na ação educativa. Como podemos ver nos exemplos seguintes:

Estagiário: “Então podemos concluir que o gelo também é água, não é? Ou seja, o gelo é água no estado sólido. E dizendo isso continua destapando a frigideira e pergunta: “Este vapor que está a sair o que é?”.

Estagiário: “Mas é como eu comecei, não é? E continua e diz: “ Vocês têm primeiro que dizer quem é que escolheram!”.

O reforço positivo verificou-se em ambos os níveis de ensino, praticado por todos os intervenientes da interação na sala de atividades, mas com maior incidência em Educação Pré-Escolar por parte da estagiária e no 1.º Ciclo do Ensino Básico mais por parte dos alunos. Eis alguns exemplos destes reforços durante a interação da prática letiva.

“A turma bate palmas”[Sempre que os colegas apresentavam os seus trabalhos bem].

O estagiário confirma: “é sim senhor”.

Estagiário: “Certíssimo G1”.

Estagiário: “Muito bem, encontramos sim, sete objetos que não flutuaram”.

No que diz respeito à admoestação ou chamada de atenção, apenas se verificou por parte do estagiário nos dois níveis de ensino, mas com maior incidência em Educação Pré-escolar.

Estagiário: “Oh M1, tu não vais-te preocupar com os que estão ali sentados, vais-te preocupar com o teu trabalho”.

Estagiário: “Vocês não sabem se falo da minha mãe ou da minha avó. Por isso agora vamos ter mais atenção”.

“O estagiário interrompe a explicação e chama a criança⁴ e levanta-se dizendo: Já te pedi três vezes para parares quieta, eu não queria mas assim não se consegue e pega na criança e senta-a junto da educadora cooperante, afastada do grupo”.

Por vezes, houve necessidade de colocar a criança, que estava a perturbar o grupo, sentada à parte, durante o tempo necessário para se acalmar e refletir sobre o seu comportamento. Esta era uma estratégia que normalmente funcionava e que foi utilizada na prática letiva em Educação Pré-escolar. No 1.º Ciclo do Ensino Básico nunca houve essa necessidade, apenas surgiram algumas chamadas de atenção em determinadas situações.

A solicitação de informação complementar para nova avaliação verificou-se nos dois níveis de ensino apenas por parte do estagiário, mas com maior incidência na

Educação Pré-Escolar. Esta situação é justificada pelo facto de este tipo de solicitação ocorrer muito na presença de diálogos e, segundo a caracterização do grupo, ainda existiam muitas lacunas na compreensão oral destas crianças “nomeadamente a nível da articulação das palavras” in PCG.

Estagiário: “Como é que tu começaste R1?”.

Estagiário: “Tu já fizeste essa experiência, antes?”.

Estagiário: “Então G depois do que foi dito já consegues dizer o que representam essas bandeiras?”.

3.2. Considerações sobre as práticas de avaliação em interação dos estagiários

A análise feita sobre as de práticas de avaliação interativa dos estagiários permitiu-nos descrever elementos e aspetos essenciais da avaliação interativa, determinar que elementos desta avaliação mais realçam durante as práticas e por fim, de alguma forma, compreender o seu sentido e funcionamento.

Estamos, porém, conscientes de que as conclusões que aqui vamos apresentar não poderão ser generalizadas, dado o número reduzido da amostra de observações que foi objeto de análise.

Feita esta importante ressalva, poderemos, então, referir que a análise por nós efetuada nos permite afirmar que, no que diz respeito à informação e partilha de critérios de avaliação, enquanto na Educação Pré-Escolar se registou um maior número de incidências na clarificação e gestão da tarefa, no 1.º Ciclo a maior incidência recaiu na qualidade do produto, seguindo-se a clarificação da tarefa. Possivelmente, tal situação advém do facto de em Educação Pré-Escolar haver uma necessidade acrescida de explicar e clarificar o que se pretende das tarefas, por isso os estagiários enunciavam os critérios de avaliação (o que pretendiam avaliar naquela tarefa) de modo a que as crianças tomassem consciência do que tinham de fazer para que correspondessem ao solicitado. No 1.º Ciclo a incidência na partilha de critérios parece dever-se à necessidade de os estagiários insistirem na explicitação de critérios no que respeita à qualidade do processo ou produto a realizar.

No que concerne à informação ou discussão de critérios não existe uma grande diferença entre os níveis de ensino, contudo o uso de critérios é mais frequente pelo aluno do que pelo estagiário. Esta situação deve-se ao facto de o estagiário ser apenas um numa sala com vinte alunos e quando o estagiário enunciava um critério havia logo três ou quatro alunos a darem *feedback* do mesmo critério de modo a ficar bem

clarificado. Ainda é importante referir que, quando os alunos estavam cientes dos critérios de avaliação, surgiram algumas recusas e face a estas recusas os estagiários diminuían a exigência dos seus critérios iniciais. A partir desta análise podemos entender que os estagiários usavam os critérios de avaliação como meio de se chegar aos objetivos pretendidos e que esta partilha de informação dos critérios ajudava a organizar o trabalho e consequentemente as aprendizagens.

Quanto aos instrumentos de avaliação usados, temos o diálogo/questionamento e a observação direta. Podemos concluir que as questões em ambos os níveis de ensino partiram maioritariamente do estagiário, sendo as de maior incidência as questões centradas na compreensão de conceitos ou fenómenos, seguidas das questões abertas e, por último, das questões fechadas que eram feitas sobretudo para captar a atenção dos alunos. No que diz respeito à observação direta, este instrumento de avaliação foi mais utilizado pelos estagiários em Educação Pré-Escolar e pelos alunos no 1.º Ciclo. Nesta análise é evidente a existência da heteroavaliação na qual os alunos no 1.º Ciclo foram os principais observadores do desempenho dos colegas. Esta estratégia foi uma mais-valia para envolver os alunos nas aprendizagens, pois quando o aluno passa a avaliador assume outra responsabilidade que se reflete na aprendizagem e no envolvimento com as tarefas.

Também foi possível observar que algumas crianças em Educação Pré-Escolar avaliaram o estagiário e que estas avaliações foram tidas em conta para reformular intervenções futuras.

No que respeita ao uso de *feedback* durante a interação, este foi notório em Educação Pré-Escolar por parte das crianças. É importante também salientar que nesta faixa etária as crianças têm uma grande necessidade de confirmarem a afirmação correta ou detetarem o erro antes de passarem para outras aprendizagens. Enquanto não confirmavam as suas repostas não conseguiam avançar, precisavam do *feedback* do estagiário e do seu próprio, por último. As chamadas de atenção e o reforço positivo também foram mais frequentes em Educação Pré-Escolar. É ainda importante recordar que as crianças, enquanto em Educação Pré-escolar eram pouco autónomas e dependiam muito do adulto para realizar algumas tarefas, no 1.º Ciclo eram bastante autónomas e tinham um comportamento disciplinar muito bom. Em Educação Pré-escolar os estagiários recorreram ainda a novas avaliações para clarificarem determinadas situações, o que também ocorreu no 1.º Ciclo, mas em menor número. Estas solicitações

surgiam em casos de dúvidas das respostas dadas pelos alunos, ou seja, o estagiário pedia mais informação para ver até que ponto a criança dominava ou não o conteúdo.

Por fim, podemos concluir, segundo a nossa análise deste levantamento de práticas, que os elementos e aspetos inerentes à concretização da avaliação interativa predem-se sobretudo com a clarificação dos critérios de avaliação, com os diálogos e questionamento durante as ações dos alunos e dos estagiários e com o uso de *feedback*. A avaliação interativa apoia-se no questionamento e na presença de *feedback* em situações que justificam o seu uso, pois as tentativas de recuperação da resposta do aluno se forem seguidas de *feedback* podem ser mais eficazes se forem orientadas e trabalhadas nesse sentido, o que está de acordo com estudos de Kornell e Metcalfe (2014) e com outros referenciados por estes autores.

As práticas analisadas mostraram que o questionamento centrado na compreensão de conceitos ou fenómenos foi o instrumento de avaliação mais usado pelos estagiários e, de acordo com Kornell e Metcalfe (2014, p.226), o *feedback* deve ser retribuído ao aluno, dando a este algum tempo para pensar na resposta, ou indícios de qual é a resposta correta ou, ainda, pelo menos, indicação de a sua resposta estar certa ou errada.

3.3. Estudo do discurso de educadores e de professores do 1.º Ciclo sobre a avaliação

Com o presente estudo pretendemos averiguar em que medida o discurso de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico expressa aspetos da avaliação interativa, em que momentos da prática letiva dizem fazer uso da avaliação, de que forma organizam e planeiam a avaliação, qual a natureza dos critérios que dizem usar, como admitem construir a classificação dos alunos, quem consideram envolver na avaliação e como perspetivam as implicações da avaliação nas mudanças e melhorias da ação educativa. A Formulação do guião da entrevista (Anexo I) para este estudo teve em conta essencialmente o interesse em compreender as perspetivas de avaliação destes profissionais de educação face aos aspetos acabados de enunciar.

No Quadro 6 comparamos o discurso de educadores e professores sobre os momentos em que surge a avaliação e qual a sua maior incidência.

Quadro 6. Confronto do volume de discurso dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do ensino básico sobre os momentos de avaliação.

Momentos de avaliação	Profissionais por nível de ensino (Frequência das unidades de registo)	
	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Início de uma unidade temática	2	5
Durante a prática letiva	67	28
No final de uma unidade temática	1	3
No final do período	11	30
Total= 147	81	66

Neste quadro, através do volume do discurso dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico observamos que os momentos de avaliação durante a prática letiva são sobretudo referidos por educadores de infância. Quanto aos momentos de avaliação no final do período são mais referenciados pelos profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A avaliação nos discursos dos educadores e dos professores também está presente quando estes iniciam uma unidade temática com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos alunos e no seu final a fim de apreciar as aprendizagens realizadas sobre a temática. Vejamos alguns excertos das respostas dos educadores de infância quando são confrontados com a questão “Em que momentos da sua intervenção pedagógica faz uso da avaliação?”

Educador 1: “Eu avalio em todos os momentos. Não há momentos estanques. De acordo com o que estou a desenvolver e que pretendo que os meninos realmente aprendam vou fazendo reparos nos trabalhos dos meninos e comentários”.

Educador 2: “Faço em todos os momentos desde o acolhimento à síntese de memória”.

Educador 3: “No pré-escolar a avaliação está muito relacionada com as rotinas, começamos a avaliar desde cedo, no momento da rotina matinal e depois vamos avaliando consoante as atividades (...) No pré-escolar isso funciona muito assim, ao mesmo tempo que se avalia transmite-se muitos conceitos”.

Educador 4: “Logo pela manhã, quando começamos o acolhimento, colocando questões, avaliando os seus diálogos”.

Educador 3: “Começamos a explorar os meios de transporte que eles já conheciam e aí já deu para avaliar um bocadinho da percepção deles sobre o que sabiam sobre os meios de transporte”.

Educador 2: “É mais uma reflexão em jeito de brincadeira de modo a que os meninos compreendam o que estiveram a fazer até à data [fim da unidade temática]”.

Educador 3: “Eu faço sempre as minhas notas, para não me esquecer e para no final do período, essas notas serem transpostas para [o] registo de avaliação (...) nós entregamos o registo de aprendizagem no final de cada período obrigatoriamente”.

Com base nestes excertos dos discursos conjecturamos que a avaliação em Educação Pré-Escolar inicia-se com uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos e decorre durante a prática letiva, surgindo diariamente nas rotinas matinais (acolhimento), nos diálogos e nas sínteses de memória e que depois é transposta para uma avaliação obrigatória no fim de cada período letivo.

É curioso registar que um dos educadores comentou que aproveitava alguns momentos extraletivos para fazer avaliação das interações sociais, pois referiu:

Educador 3: “Quando eles têm um momento de intervalo, também pode ser um momento em que se avalia as interações sociais. Eu tento fazê-lo em caso de que na sala não dê para as perceber, porque as brincadeiras [na sala] são mais orientadas, enquanto que no intervalo eles têm brincadeiras mais livres e sempre dá para perceber estas interações e alguns valores que se pretende desenvolver e avaliar”.

Quanto aos professores do 1.º Ciclo relativamente à mesma questão, verificamos uma maior incidência nos discursos acerca dos momentos de avaliação no final do período. Vejamos alguns excertos dos seus discursos:

Professor 1: “Geralmente a avaliação que costumo fazer é no final de uma unidade temática, justifica-se fazer uma avaliação no início se for para ver quais os conhecimentos prévios que os alunos têm daquele conteúdo, daquela temática em si. Acho que faz todo o sentido se for para partir daquele ponto de partida e para depois se desenvolver”.

Professor 2: “Todos os dias (...) mas tem de haver dois momentos de avaliação sumativa obrigatória por período”.

Professor 3: “Todos os dias e sempre que acho que se justifique, por exemplo se for a fazer uma ficha, vejo como eles resolveram o que pedi, que estratégias utilizaram, se chegaram ao resultado pretendido, se não chegaram ao resultado correto, quais as estratégias utilizadas e em que parte está certo”.

Professor 4: “Todas as 6.ª feiras na disciplina de cidadania, na assembleia de turma, existem determinados momentos em que fazemos avaliações em conjunto e discutimos coisas que estão menos bem”.

Para estes professores, o volume de discurso sobre a avaliação durante a prática letiva está próximo do produzido sobre a avaliação no final do período, bem como há

semelhanças no emitido sobre a avaliação no início e no final de uma unidade didática. É de destacar o facto de um professor ter mencionado a realização periódica de avaliações com os alunos, durante o tempo de cidadania, em assembleias de turma que ocorrem à 6.ª feira, para fazerem uma reflexão acerca do que correu bem ou mal durante a semana e dos aspetos que podem melhorar.

No Quadro seguinte pretendemos compreender se o discurso destes profissionais expressa critérios de avaliação de natureza diversa, se revela diferenciação dos critérios, se esclarece o conhecimento que os alunos têm ou não dos critérios e, por fim, se aponta para dúvidas na aplicação dos critérios.

Quadro 7. Confronto do volume de discurso dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do ensino básico sobre os critérios de avaliação.

Critérios de avaliação		Profissionais por nível de ensino (Frequência das unidades de registo)	
		Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Natureza dos critérios	Competências cognitivas	80	62
	Comportamento disciplinar	6	25
	Atitudes e valores	3	10
Diferenciação de critérios	Alunos com CEI /NEE	10	11
Aferição de critérios	Discussão entre docentes	8	12
Conhecimento dos critérios pelo aluno	Informação e/ou negociação de critérios	26	15
	Desconhecimento de critérios	3	7
Dúvidas na aplicação dos critérios	Insegurança na atribuição de classificações (Casos em dúvida)	2	4
Total = 284		138	146

Com a análise deste Quadro, podemos concluir que o discurso dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico valoriza sobretudo critérios relacionados com competências cognitivas em ambos os níveis de ensino, sendo esta valorização ligeiramente mais acentuada em Educação Pré-Escolar. Verificamos uma grande preocupação no discurso dos educadores de infância no sentido de as crianças

desenvolverem competências cognitivas e de no momento de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano não sofrerem com uma grande mudança a nível das atividades de ensino-aprendizagem. Eis alguns excertos dos diálogos dos educadores:

Educador 3: “É feita a avaliação sobre a sequência do dia, depois identificam o dia da semana, o dia do mês, que dia foi ontem, que dia é amanhã, (...) depois fazem o quadro do tempo atmosférico que se pretende seja um momento de enriquecimento do discurso, em que eles não digam apenas sol, nublado, que digam hoje o dia está bom, porque está sol, hoje o dia está ventoso... Também é uma forma de amplificar o léxico”.

Educador 4: “As coisas têm de ser feitas com uma boa apresentação, não podem estar sempre a apagar, vou tentando ir ao encontro daquilo que se pretende no 1.º ano, que isso não seja muito díspar daquilo que também vão encontrar numa sala do 1.º ano e que também não seja um choque para eles”.

No discurso dos professores do 1.º Ciclo verificamos uma insistência maior na preparação dos alunos face às competências cognitivas, de modo a serem capazes de realizar os testes intermédios do 2.º ano e as provas de exames do 4.º ano, a que os alunos são submetidos durante o seu percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Eis alguns excertos dos diálogos dos professores:

Professor 1: “Eles quando foram fazer os exames, eles têm de ler muito bem, interpretar muito bem e vão fazer tudo sozinhos”.

Professor 2: “O último teste [intermédio] de português foi de oito páginas e não deu tempo para eles fazerem tudo (...) eles têm de ter competências, muitas competências, a leitura, a compreensão, a rapidez com que aplicam os conhecimentos e isto para crianças de sete anos é muito exigente. No primeiro ano em que surgiram os testes nem sequer tivemos tempo de preparar os alunos”.

No que diz respeito ao comportamento disciplinar, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico falam mais nele. Estes referem que um mau comportamento disciplinar tem consequências prejudiciais no desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos. Eis um pequeno excerto de um discurso que apoia esta afirmação:

Professor 2: “Eles [alunos] têm de ter uma atitude e uma postura que os leve à capacidade de aprendizagem, ou seja, eles têm de ter um comportamento e uma atitude de concentração e de atenção que possa levar à aprendizagem, porque às vezes a gente diz aquele aluno não consegue, não por dificuldades de aprendizagem, mas porque não tem uma postura adequada para a receção de informação”.

Segundo o discurso dos educadores de infância, a atenção é vista como o principal fator para justificar os erros das crianças na execução das tarefas propostas pelo

educador. Segue-se um exemplo do discurso dos educadores que justifica a nossa afirmação:

Educadora 1: “Muitas vezes eles erram porque estão desatentos ou porque estão com pressa de acabar para fazer outra coisa, enfim”.

Quanto às atitudes e valores, este critério é mais acentuado no discurso dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora também surja no discurso dos educadores. Os professores apontam as atitudes e os valores como um dos critérios que mais valorizam durante a prática letiva, apesar de reconhecerem que este tem apenas um peso de 20% e que os restantes 80% vão para a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos/capacidades e aptidões. Contudo, justificam dizendo que um critério leva ao outro, ou seja, se os alunos estiverem participativos e cooperantes nas atividades do grupo isso reflete-se no desenvolvimento dos conhecimentos. Neste sentido vejamos um excerto do discurso de um professor:

Professor 3: “Que eles estejam mais atentos, participativos, concentrados e que tenham um espírito de entajuda, isto repercute-se na aprendizagem que vai ser obviamente mais positiva”.

No discurso dos educadores de infância o critério das atitudes e valores foi pouco referido, surgindo apenas quando os educadores mencionam que questionam as crianças sobre os valores e as suas atitudes para com os colegas do grupo, ou então nos momentos de reflexão das atividades. Neste sentido vejamos um excerto do discurso de um educador:

Educador3: “No final do dia, fazemos uma reflexão, em que aproveito para trabalhar com os miúdos sobre os valores e nós temos um quadro que é o pássaro da alma, em que eles falam sempre como é que foi o dia, se ficaram tristes ou felizes e porquê? Qual foi a atitude mais adequada para com o colega?”

Nos discursos dos profissionais de educação em ambos os níveis de ensino, sobre a diferenciação de critérios, verificamos quase a mesma incidência no número de registos que apontam apenas para os alunos com CEI /NEE e que assentam nas mesmas perspetivas, eis dois excertos do discurso de um educador e de um professor:

Educador 1: “Tenho uma criança com dificuldades, com um atraso de desenvolvimento global e outra com um défice de atenção comprovado e toma medicação. Portanto esses, tenho que diferenciar no nível de exigência, embora os conteúdos sejam os mesmos são trabalhados de diferente forma, o tempo que dou para completar as tarefas, o tempo de atenção é muito diferente e claro que nesses momentos a avaliação é diferenciada”

Professor 1: “A não ser que tenha algum aluno que seja abrangido pelo núcleo de educação especial, aí tenho que ter atenção na avaliação e nos critérios de avaliação, que podem ser diferentes e adequados à especificidade deste aluno”

No que diz respeito à aferição de critérios verificamos que em ambos os níveis de ensino os docentes discutem os critérios entre si, como podemos ver nos seguintes excertos do discurso dos docentes:

Educador 1: “Temos que focar certos temas porque isso é o departamento que decide, em cada trimestre temos temas que todos temos de trabalhar nas diferentes idades”.

Educador 4: “Há uma preocupação de todas as escolas em trabalharmos as mesmas competências que também chamávamos de objetivos e que estes estejam de acordo com as metas, com o currículo regional e com as orientações curriculares”.

Professor 2: “Os critérios que tenho em conta são os que são definidos em departamento e são iguais para todas as escolas com alguma diferenciação entre anos”.

Educador 2: “ Os critérios têm a ver com o registo das aprendizagens que é dividido por áreas e nós selecionamos as competências que para nós [educadores] fazem mais sentido”.

No que concerne ao volume do discurso dos educadores e dos professores em relação ao conhecimento dos critérios pelo aluno, verificamos que a incidência é maior no que diz respeito à informação e negociação de critérios do que nas alusões ao desconhecimento de critérios, sobretudo no caso dos educadores. Esta situação verifica-se porque os educadores de infância alegam que têm de explicar às crianças o que pretendem avaliar, pois as estas, como estão habituadas a trabalhar por rotinas, têm tendência a repetir o que fazem de uma atividade para outra e porque existe a necessidade de clarificar o que se pretende avaliar, para as crianças entenderem os objetivos propostos nas tarefas. Segue-se um exemplo do diálogo de um educador que elucida esta asserção:

Educador 2: “Hoje tínhamos dois palhaços com cinco diferenças e eles tinham de identificar as cinco diferenças, mas eles queriam era pintar. Para mim o pintar não interessava para avaliar. Eu queria era que eles identificassem as diferenças. Então tinha um que tinha posto a carinha do mais ou menos e eu perguntei porquê? E ele respondeu porque não tinha pintado e então eu disse ‘mas isso aqui não interessava pintar, o que era preciso fazer era identificar as cinco diferenças e tu fizeste tudo bem’. Então ele foi pintar a carinha feliz”.

Em algumas situações os educadores admitiram negociar os critérios de avaliação na medida em passaram a critérios determinados pontos que os alunos valorizaram e que os educadores não os tinham considerado inicialmente. Eis um excerto dos diálogos dos educadores de infância face à partilha de critérios:

Educador 3: “Às vezes eu tento falar com eles e pergunto ‘por que é que vocês acham que a educadora quer saber isso?’. Aí eles falam de coisas que eu às vezes nem sequer tinha pensado e que eles valorizam e que passam a ser critérios”.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico esse conhecimento dos critérios pelo aluno visa uma consciencialização dos critérios por parte dos avaliados, com a intenção de ajudá-los a melhorar os seus desempenhos. Prestemos atenção ao discurso de um professor quando refere que usa as listas de verificação, não só como instrumento de avaliação, mas também como meio de apoio à partilha de critérios com a turma.

Professor 3: “Costumo usar listas de verificação para fazer heteroavaliação, para eles próprios terem noção daquilo que estão a ser avaliados. O que sabem, o que não sabem e o que podem melhorar”.

Quanto ao desconhecimento de critérios, os professores apontam a imaturidade dos alunos como um fator que condiciona a compreensão dos critérios por parte dos mesmos, contudo referem saber da importância da partilha dos critérios com os alunos. Segue-se um excerto que elucida esta ideia:

Professor 1: “Eles [alunos] são muito pequeninos ainda. Eles sabem que são avaliados, sim, mas se é aquela noção mesmo de itens de avaliação... não”.

Os educadores de infância referem que nem sempre informam os alunos dos critérios antes das atividades e que só o fazem quando as crianças estão a ter dificuldades em cumprir o que é pedido, como podemos verificar no seguinte discurso:

Educador 2: “Nem sempre explico o que vou avaliar, só quando vejo que eles começam a fazer outras coisas, aí sim, explico, vocês têm de pintar sem sair do risco, ou não podem borrar o desenho”.

Quanto ao volume do discurso em relação a dúvidas na aplicação dos critérios, os educadores referem dois casos e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quatro. As dúvidas na aplicação de critérios, em ambos os níveis de ensino, são referidas sempre após uma primeira avaliação, em que o docente em caso de dúvida volta a analisar a avaliação, propondo uma nova atividade para ser avaliada ou consulta a opinião de outro docente e em último caso leva o caso para uma reunião de conselho de núcleo. De seguida citamos alguns excertos dos discursos:

Professor 1: “Eu tenho um aluno que estou numa situação e não sei que tipo de nota lhe vou dar, daí também haver as reuniões de conselho de núcleo e o apoio entre os colegas”.

Educador 3: “Tenho um miúdo que em determinado contexto não conseguiu fazer a atividade mas eu já o vi fazer noutra contexto e é uma situação um bocadinho ambígua, eu fico sem saber se ele sabe sempre ou se ele não soube naquele dia”.

O Quadro que se segue pretende dar uma visão global de todos os instrumentos de avaliação referidos pelos educadores e pelos professores do 1.º Ciclo como tendo sido utilizados durante a sua prática letiva, para se aferir quais os que são mais relatados e se esse relato foi exclusivo de algum nível de ensino.

Quadro 8. Confronto do volume de discurso dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os instrumentos de avaliação.

Instrumentos de avaliação	Profissionais por nível de ensino (Frequência das unidades de registo)	
	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Observação direta sem registos	12	10
Observação direta com registos	6	1
Tabelas de comportamento	2	8
Grelhas de avaliação	7	1
Jogos	2	1
Fichas sumativas	2	20
Testes intermédios do 2.º ano	0	4
Provas de exames do 4.º ano	0	2
Total =78	31	47

Com a análise deste Quadro, podemos concluir, através do discurso produzido pelos professores do 1.º Ciclo, que os instrumentos de avaliação mais referidos por estes são sobretudo as fichas sumativas e a seguir a observação direta sem registos e as tabelas de comportamento. Os educadores de infância relatam principalmente a observação direta sem registos, seguindo-se a observação direta com registos e as grelhas de avaliação. A maioria dos instrumentos é comum aos dois níveis de ensino, à exceção, como seria de esperar, dos testes intermédios do 2.º ano e dos exames do 4.º ano, que são exclusivos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os jogos foram mencionados no discurso dos profissionais de ambos os ciclos como um instrumento que permite uma

avaliação sem constrangimentos, ou seja, uma avaliação sem que a criança se aperceba que está a ser avaliada. Num discurso de um dos educadores houve referência ao uso de fichas sumativas com cotação para o último ano da Educação Pré-Escolar e que era um instrumento que apoiava na concretização da avaliação global dos alunos. Notamos também que as tabelas de comportamento são mais aludidas pelos professores do 1.º Ciclo porque remetem para uma autoavaliação do comportamento disciplinar dos alunos. Passamos a citar alguns excertos do diálogo sobre o uso de instrumentos de avaliação em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico que apoiam as nossas conclusões:

Educadora 1: “Temos as nossas notas, as nossas grelhas e temos os trabalhos com as notazinhas lá, para depois na hora da decisão sabermos o que vamos atribuir. Não podemos entregar uma coisa aos pais sem ter fundamento, mesmo quando os pais questionam: ‘ele em casa até já faz’. Eu tenho os meus registos, tenho os trabalhos com os comentários que fiz e assim posso fundamentar. Por isso faço sempre registos para não me esquecer e para, no final do período, essas notas serem transpostas para o registo de avaliação”.

Educadora 2: “Eu já cheguei a fazer testes, mas sempre no último ano de Educação Pré-Escolar, mesmo uma ficha de avaliação com cotação a nível da expressão e comunicação da abordagem à escrita e da matemática e eu tenho-me dado muito bem com isso”.

Educadora 4: “Costumo utilizar o jogo também para avaliar, assim eles são avaliados sem se aperceberem”.

Professor 1: “Tem de haver dois momentos de avaliação sumativa obrigatória por período”.

Professor 1: “Um jogo para saber até que ponto o aluno [realizou aprendizagens]. Faz-se isso no final de uma atividade”.

Professor 2: “Essencialmente só faço as fichas de avaliação sumativa e tenho em conta notas que vou fazendo num caderninho à parte quando faço trabalho com os alunos”.

Professor 4: “Nós combinamos [professora/alunos] entre nós usar uma tabela de comportamento com carinhas, numa tentativa de autoavaliação diária e eles fazem e sabem quando merecem uma carinha verde, amarela ou vermelha”.

Numa visão global, os professores falam mais no uso de instrumentos de avaliação sumativa e os educadores de infância, comparativamente àqueles, indicam mais as grelhas de avaliação e a observação direta com registos como instrumentos da sua avaliação. A observação direta sem registo obteve quase o mesmo número de incidências no discurso dos profissionais de ambos os ciclos do Ensino Básico.

No seguinte Quadro pretendemos clarificar as pressões que os educadores e os professores admitiram sentir sobre as suas práticas avaliativas, nomeadamente as

pressões da tutela, do departamento e de outros docentes, e em qual dos níveis de ensino foram mais mencionadas.

Quadro 9. Confronto do volume de discurso dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as pressões na avaliação.

Pressões na avaliação	Profissionais por nível de ensino (Frequência das unidades de registo)	
	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Pressões da tutela	2	4
Pressões do departamento	2	1
Pressões de outros docentes	1	2
Total =12	5	7

A partir da análise deste Quadro podemos verificar que as pressões da avaliação estão presentes no discurso dos profissionais de ambos os níveis de ensino. Os educadores relatam mais as pressões exercidas pelo departamento comparativamente com os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As pressões da tutela e dos outros docentes são mais acentuadas no discurso dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do que no discurso dos educadores de infância. No discurso dos professores do 1.º Ciclo é claro a pressão que estes dizem sentir, no que respeita às pressões do departamento de outros docentes em conselho pedagógico e da tutela através dos testes intermédios do 2.º ano e dos exames do 4.º ano, pela limitação implicada na sua intervenção pedagógica quanto ao tempo disponível para cumprirem as metas e os programas. De forma a elucidar estas pressões citamos alguns excertos do discurso dos docentes:

Professor4: “ A gente agora tem elementos de avaliação como as provas intermédias e os exames do 4.º ano e não nos permite margem de manobra, porque agora mais do que nunca, temos de trabalhar com o tempo bastante restrito, definido e limitado”.

Professor 1: “Já pôs os alunos a corrigirem o trabalho uns dos outros, já troquei, foi um ditado aliás, não passou disso, em que eles tinham de corrigir e não foi muito bem aceite pelos colegas [docentes]. Se a gente deixa os colegas [docentes] tomarem muita nota e intervirem muito isto depois acaba por não dar muito certo e também não é bom”.

O Quadro 10 mostra os sentidos de justiça na avaliação expressos no discurso dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo, os quais incidem sobre a igualdade na exigência dos critérios, na discriminação positiva e na consciência do avaliador.

Quadro 10. Confronto do volume de discurso dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a justiça na avaliação.

Justiça na avaliação	Profissionais por nível de ensino (Frequência por unidade de registo)	
	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Igual exigência para todos	11	11
Discriminação positiva	1	2
Consciência do avaliador	1	2
Total =28	13	15

A análise deste Quadro permite perceber que o sentido de justiça dominante no discurso de ambos os profissionais incide na igualdade de exigência para todos e surgiu apenas algumas situações de discriminação positiva e de consciência do avaliador. Seguem-se algumas citações dos discursos dos professores e dos educadores que mostram esta conclusão:

Professor 1: “Os critérios em termos gerais são iguais para todos”.

Professor 2 “A diferenciação dos critérios é apenas nas estratégias, na forma como se comunica, como se dá os conteúdos, mas a avaliação é igual para todos”.

Educador 2: “Não é estar em aquisição, ou sabe, ou não sabe, tem que ser assim para todos”.

Seguem-se dois excertos dos discursos dos educadores e dos professores, que evidenciam situações de discriminação positiva:

Professor 1: “Ele é um aluno que veio de uma família um bocadinho problemática e eu queria saber o que era melhor para ele”.

Educador 3: “Eu tenho um miúdo que naquele dia e naquele contexto não conseguiu fazer a atividade mas eu já o vi fazer noutra contexto, mas também sei que agora em casa dele a situação não é das melhores”.

Com base nestes discursos verificamos que os professores e educadores de infância evidenciam um sentido de justiça na avaliação baseado na igualdade para todos. Contudo, com menor frequência, também aludem à atenção a dar a casos de contexto familiar problemático, bem como à necessidade de atenderem à sua consciência enquanto avaliadores.

No Quadro 11 pretendemos apresentar as funções da avaliação referidas nos discursos dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo, tanto para a reestruturação imediata das situações como para a classificação e seleção dos alunos.

Quadro 11. Confronto do volume de discurso dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as funções da avaliação.

Funções da avaliação	Profissionais por nível de ensino (Frequência das unidades de registo)	
	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Distribuição de <i>feedback</i> aos alunos	17	23
Questionamento do desempenho profissional a partir de resultados ou apreciações críticas dos alunos	1	0
Reformulação de estratégias do professor na sequência de apreciações críticas do aluno	1	1
Reformulação do ensino-aprendizagem na sequência de avaliações efetuadas pelo professor	27	18
Classificação	3	10
Seleção	5	6
Total =112	54	58

No que diz respeito à distribuição de *feedback* aos alunos, embora tanto os educadores como os professores mencionaram fazê-lo nas suas práticas, surgiu de forma mais frequente no discurso dos docentes do 1.º Ciclo. Eis, alguns exemplos de *feedback* que os entrevistados admitiram ter distribuído aos alunos durante a prática letiva:

Professor 4: “Aponto para uma resposta e digo, está certo? Como chegaste a essa conclusão?”

Educadora 1: “ Quando olho os trabalhos muitas vezes vou perguntando sobre o que está ali feito e digo se está bom”

Educadora 2: “Geralmente é no final das atividades e depois de eles terminarem o seu trabalho, mas também acontece em situações durante [a ação educativa] em que eu pergunto: O que é que está mal? Achas que isto está bem feito? Vai pensar mais um bocadinho”.

No que diz respeito à reformulação de estratégias do professor na sequência de apreciações críticas do aluno, aferimos os seguintes relatos de um educador:

Educador 4: “ Por exemplo houve uma vez que eu queria treinar o recorte e eu levei um puzzle para eles recortarem [de qualquer maneira] e quando cheguei lá percebi-me que os miúdos ficaram tão centrados na montagem do puzzle que [a precisão do] recorte foi para eles um acessório e eu deixei cair o recorte e arranjei outra atividade para avaliar o recorte. Eu apercebi-me que tinha muitas linhas e que não era adequado para eles e eles também começaram a dizer ‘isso tem muitos quadrados, eu não vou saber recortar isso, vai ficar muito pequenino’ e eles acharam muito difícil”.

Educador 3: “Isso às vezes também depende muito da sensibilidade de quem avalia, uma das coisas que me preocupa muito é a minha autoavaliação, por exemplo, porque é que há um certo número de crianças que erra no mesmo, eu tento saber o que aconteceu”.

No que diz respeito à reformulação de estratégias do professor na sequência de apreciações críticas dos alunos, damos conta da situação comentada por um professor do 1.º ciclo:

Professor 2: “Uma vez numa resolução de uma ficha de matemática um dos meus alunos disse que era mais fácil começarmos a desenhar a situação problemática e a partir daí nos problemas que envolve lógica recorro ao desenho para explicar”

Quanto à reformulação do ensino-aprendizagem na sequência de avaliações efetuadas pelos educadores e professores esta incidiu mais em Educação Pré-Escolar. Seguem-se alguns exemplos dos discursos dos educadores:

Educadora 4: “Eu já levei uma atividade para avaliar [os alunos] e a atividade não chegava a eles em termos de interesse, de competências e em termos cognitivos e tive que abandonar a atividade e pegar noutra”.

Educadora 3: “Eu já substituí o desenho das férias por um gráfico das férias o que fez com que poupasse imenso tempo e assim todos os miúdos tiveram oportunidade de falar das suas férias”

No que concerne à função de classificação, esta incidiu mais no discurso dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora não esteja ausente do discurso dos

educadores. Em primeiro lugar temos um exemplo de um educador e dois exemplos de dois professores:

Educador 3: “Eu tenho uma criança de cinco anos que está num nível de aprendizagem de Bom e tem quase todas as competências adquiridas”

Professor 4: “Eu tenho um aluno que tem um mau comportamento diário consecutivo e tem um a aprendizagem de satisfaz, ele anda na casa dos 70%”.

Professor 1: “Eu tenho dois alunos que estão num nível I de aprendizagem e tenho dois alunos que são repetentes e obviamente que estes têm uma capacidade de compreensão e retenção mais rápida do que os outros meninos”

Quanto à função de seleção, esta surge ligeiramente acentuada no discurso dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, porém também presente em Educação Pré-Escolar, como documenta o seguinte exemplo:

Educadora 3: “Quando um miúdo tem muitas competências em aquisição nós pensamos se vai transitar ou não de ano, porque as competências que ele tem em aquisição... Vai ser preciso ficar mais um ano, ele precisa de mais tempo”.

Com base nestes discursos verificamos que os professores e educadores de infância parecem estar sensíveis às necessidades evidenciadas pelos alunos e reconhecem levar em consideração o *feedback* dos mesmos para reformular a sua ação educativa. A função classificativa e seletiva da avaliação estão presentes na medida em que os professores têm de obrigatoriamente fazer um registo final das aprendizagens e a seleção dos alunos foi enunciada sobretudo aquando da passagem de ano, no sentido de ver quais os alunos que necessitariam de ter um trabalho mais acompanhado.

Finalmente, no Quadro 12, apresentamos os intervenientes na avaliação, para além do educador/professor titular. Os outros docentes intervenientes no processo avaliativo do 1.º Ciclo são o professor de Expressão Físico-Motora, o professor de inglês, o professor de Religião e Moral, o professor de apoio educativo e o professor do núcleo de educação especial. Em Educação Pré-Escolar há a referir o educador de Apoio Educativo, o educador do Núcleo de Educação Especial e o Professor de Expressão Físico-Motora.

Quadro 12. Confronto do volume de discurso dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os intervenientes na avaliação.

Intervenientes na avaliação	Profissionais por nível de ensino (Frequência das unidades de registo)	
	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Outros docentes para além do professor/educador titular	6	10
Os alunos (auto e heteroavaliação)	6	13
Total = 35	12	23

A análise deste último Quadro permite-nos concluir que os educadores e os professores reconhecem que, para além da sua intervenção avaliativa, os alunos também participam na avaliação, bem como outros docentes, como antes referenciado.

Os professores afirmam que os alunos fazem heteroavaliação a partir da troca de fichas entre si, em que um aluno corrige a ficha de trabalho do colega com o apoio de listas de verificação. O uso da autoavaliação é mais referenciado a partir da atribuição de um símbolo na tabela de comportamento. Há professores que dizem que os resultados da autoavaliação geralmente andam muito perto da avaliação feita por eles. Eis dois exemplos dos discursos dos professores do 1.º Ciclo nesse sentido:

Professor 1: “No português a comunicação que os alunos fazem o próprio diálogo que os alunos têm, costumam usar listas de verificação como trabalho de heteroavaliação”.

Professor 4: “Na disciplina de cidadania fazemos auto e heteroavaliação do comportamento disciplinar e eu também faço a minha e depois discutimos, mas eles estão sempre perto da minha avaliação”

Os educadores de infância referem que as crianças são muito críticas e estão sempre atentas ao que os colegas fazem. Se os colegas estão a fazer bem ou não. Os educadores ainda mencionam que tentam quase sempre orientar estas apreciações para o lado positivo, para uma crítica construtiva.

Educadora 2: “Quando eu digo para pintarem os quadrados de vermelho, os triângulos de azul e os retângulos de verde e algum menino pinta tudo de vermelho, os outros vêm logo dizer que ele fez mal e que pintou tudo de vermelho”

Educadora 4: “Eles costumam fazer apreciações mas sempre para valorizar, por exemplo eu tenho um menino que só faz garatuja e usa sempre a cor preta e quando ele muda de cor os colegas chamam logo a minha atenção e apreciam no sentido de valorizar, eu tento sempre que sejam apreciações construtivas”

Face ao exposto, ainda podemos referir que a alusão aos intervenientes na avaliação é mais recorrente no discurso dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto na Educação Pré-Escolar as apreciações parecem surgir de forma mais espontânea, sem o educador solicitar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico há mais referências a solicitações pré definida e até apoiadas em listas de verificação.

3.4 Considerações sobre o discurso de educadores e de professores do 1.º Ciclo sobre a avaliação

A análise das entrevistas permite-nos apurar que os educadores fazem mais alusões à avaliação durante a prática letiva do que os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. A menção que estes últimos fazem à avaliação de processo equipara-se à comentada sobre o final de período e ano. Esta divergência de discursos entre profissionais de diferentes níveis de ensino parece resultar do uso que tem vindo a ser progressivo, no 1.º ciclo, da avaliação associada à classificação e à certificação, embora não se negligencie a importância da avaliação mais diretamente associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens.

Por outro lado, conclui-se que o discurso de educadores e de professores que lecionam o 1.º ciclo do Ensino Básico valoriza as virtualidades do conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos. Isto mostra que, no que diz respeito à avaliação, mais concretamente à avaliação interativa, há reconhecimento das suas reais potencialidades como instrumento de ensino e aprendizagem no decurso da formação. A ideia de a avaliação «fazer parte integrante» do ensino não consiste em apenas contemplá-la nas práticas, pois, na realidade, é de extrema importância que ela esteja espelhada na autoavaliação e na autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos e no *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática. Verifica-se, assim, algum reconhecimento da importância da participação dos alunos na avaliação, o que poderá pressupor que, de algum modo, ela não é completamente deixada ao acaso.

Por último, é interessante destacar que os educadores e os professores admitem por em causa as suas práticas a partir da avaliação que fazem dos alunos e da que estes lhes fazem no decorrer das aulas. Assim sendo, para estes docentes, a avaliação que fazem dos alunos assume uma função reguladora e contribui para uma mudança de práticas de modo a ultrapassar problemas de ensino.

Por tudo o que ficou dito, verifica-se que o presente estudo permitiu alcançar os nossos objetivos de investigação, pois foram clarificados diversos aspetos da avaliação interativa que serão destacados nas conclusões que se apresentam no último capítulo deste Relatório.

CAPÍTULO IV

Considerações finais do Relatório de Estágio

As considerações finais deste Relatório de Estágio encontram-se organizadas em três tópicos: considerações sobre as intervenções nas Práticas Educativas Supervisionada I e II; considerações acerca do estudo da avaliação interativa, incidindo tanto nas práticas avaliativas dos estagiários como no discurso de educadores e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a avaliação; e limitações, dificuldades e desafios do trabalho realizado.

1. Considerações sobre as intervenções nas Práticas Educativas Supervisionada I e II

Neste momento final cabe-nos expressar a importância da elaboração deste Relatório de Estágio que representa o culminar da nossa formação inicial de educadores/professores. O presente documento teve por base explicar a realidade que vivenciámos em contexto do estágio pedagógico em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando a concretização das atividades de ensino-aprendizagem e posteriormente uma análise sobre as ações havidas. Assim, através deste trabalho, pretendemos transmitir todas as implicações desta etapa para a formação inicial dos estagiários. Este trabalho também permitiu a realização de um estudo sobre a avaliação. Numa primeira fase, debruçamo-nos sobre as práticas avaliativas dos estagiários em interação e, numa segunda fase, analisámos o discurso de educadores e de professores do 1.º Ciclo sobre as suas práticas avaliativas com a intenção de melhor compreender a articulação entre as práticas e os discursos sobre a avaliação.

No que diz respeito à construção da estrutura deste Relatório procurámos estabelecer uma lógica que permitisse sintetizar o processo formativo e possibilitasse a adoção de uma atitude de questionamento e reflexão sobre as várias opções didático-pedagógicas que tomámos ao longo da Prática Educativa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Neste sentido, tomámos consciência de como esta etapa proporcionou uma evolução a nível pessoal e profissional, incidindo principalmente na capacidade de reflexão e análise das ações educativas, bem como na possibilidade de se explorarem práticas futuras. Despertou a vontade de investigarmos e de procurarmos estratégias mais adequadas à lecionação, de modo a se ultrapassarem as dificuldades sentidas.

No que diz respeito, à observação e ao projeto formativo individual, inicialmente foi difícil reconhecer a importância de tais documentos, pois estávamos sobrecarregados com a revisão de literatura e a elaboração das sequências didáticas e, por vezes, até sentimos uma certa injustiça por termos de realizar tantos documentos em simultâneo e

também termos de preparar as atividades a realizar com as crianças. Ou seja, foi um período trabalhoso. Neste momento já temos uma visão diferente e entendemos que a observação foi fundamental durante todo este processo, pois foi a partir desta que analisamos situações. O projeto formativo individual permitiu-nos uma antecipação aproximada de determinadas situações e influenciou algumas tomadas de decisões pró-ativas que nos norteavam na ação educativa, sendo um valioso instrumento de trabalho.

Neste Relatório, interessou-nos analisar a ação educativa do ponto de vista da avaliação interativa. Deste modo, sublinhámos a importância de promover o diálogo, o questionamento antes das atividades para saber os conhecimentos prévios das crianças, durante as atividades para compreender as suas representações, o seu raciocínio, as suas estratégias de resolução de problemas e o que valorizavam nas aprendizagens. Tivemos a oportunidade de promover a resolução de problemas durante a materialização do currículo, essencialmente nos conteúdos referentes ao Conhecimento do Mundo, Português e Matemática.

A análise dos processos de ensino e aprendizagem foram fulcrais pois permitiram o esclarecimento e a reformulação de novas práticas, com vista à melhoria da ação educativa. Por conseguinte, constatamos que uma prática alicerçada em teorias é mais consistente e permite-nos saber como agir em diversas situações, mostrando-nos os momentos propícios à intervenção do estagiário e à forma como poderá ultrapassar determinadas dificuldades do ensino e da aprendizagem.

2. Considerações finais sobre o confronto entre as práticas de estagiários e o discurso docente

Após termos analisando individualmente o levantamento de práticas e o discurso dos docentes faz todo o sentido procurar os pontos de encontro ou diferenças da avaliação interativa em ambas as situações, sendo importante ressaltar que uma situação remete para práticas de futuros educadores/professores e a outra incide sobre o discurso de docentes.

Dito isto, podemos salientar que o discurso dos docentes, na sua globalidade, corroborou a importância a dar à avaliação interativa, objeto da nossa apurada análise ao nível das práticas dos estagiários. Também se verificou certa coincidência no que diz respeito aos instrumentos de avaliação, na medida em que sobressaíram os relacionados com a observação direta e as ações de diálogo em que esta facilmente incide. Assim, o discurso dos docentes apontou para a observação direta e para as grelhas de avaliação e

as práticas dos estagiários evidenciaram o questionamento, recaindo em questões centradas na compreensão de conteúdos e fenómenos.

O uso do *feedback* nas práticas dos estagiários incidiu sobre a confirmação da afirmação correta ou identificação do erro e as crianças em Educação Pré-Escolar destacaram-se neste sentido. A este respeito, no discurso dos docentes foi realçado o uso da avaliação interativa para reformular as suas práticas, tendo em conta por vezes apreciações dos alunos. Relativamente aos critérios de avaliação, enquanto os referidos pelos docentes incidiram mais no comportamento disciplinar, os verbalizados pelos estagiários durante a sua prática focaram-se sobretudo no domínio cognitivo.

Por fim, e tendo em conta as práticas dos estagiários em geral, no que diz respeito aos intervenientes na avaliação, estes planificaram situações de auto e heteroavaliação com a intenção não só de avaliar os desempenhos dos alunos, mas de igualmente partilhar com eles critérios de avaliação e de os envolver nas aprendizagens, tornando-os mais consciente do que lhes era exigido. O discurso dos docentes também apontou para uma partilha da avaliação, mas mais ao nível do comportamento disciplinar e da colaboração de outros docentes com quem eles trabalhavam.

3. Limitações, dificuldades e desafios do trabalho realizado

Durante a elaboração deste Relatório deparámo-nos com algumas limitações e dificuldades, destacando-se principalmente o facto de o volume de dados recolhidos ser de certa forma reduzido, o que não nos permite assegurar uma maior estabilidade dos resultados.

No que diz respeito às questões de investigação, podemos dizer que a prática ganha com a construção do guião da entrevista e dos sistemas de categorias permitiu-nos o desenvolvimento de competências investigativas que poderão ser alicerces para a concretização de futuros estudos. Por exemplo, fica-nos a vontade de aprofundar mais sobre as questões da avaliação interativa, centrando mais a atenção na própria interação a nível da recuperação das respostas, aprofundar melhor a relação entre o uso do *feedback* e os critérios de avaliação. Em jeito de conclusão, gostaríamos de salientar que a realização deste Relatório permitiu-nos sintetizar um conjunto de vivências e aprendizagens sobre o estágio que em muito contribuíram para o nosso enriquecimento pessoal e profissional. Este documento fecha este ciclo de estudos, mas como futuramente será alvo de discussão e partilha irá abrir caminho para novas aprendizagens. Por isso não é um fim, mas sim um começo de uma nova etapa.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Educação Investigacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, C., Andrade, A., Sá, M., Marques, D., & Martins, F. (1997). *A Formação de Professores pela Observação: Relato duma Experiência de Supervisão no Ano de Estágio Pedagógico*. In L. Leite, M. Duarte, R. Castro, J. Silva, A. Mourão, & J. Precioso. *Didáticas Metodológicas da Educação* (pp. 839-849). Braga: Departamento de Metodologias da Educação.
- Antunes, S., & Menino, H. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação e Comunicação, n° 8*, pp. 93-108.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning Putting it into practice*. Copyright USA
- Boavida A.M.R, Paiva A.L., Cebola G., Vale I. & Pimentel T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, A., & Taylor, S. (1996). *Aprendizagem activa*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, F. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Condermarín, M., & Medina, A. (2005). *Avaliação Autêntica um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Educação Pré-Escolar e Avaliação (2008). *Divisão da Educação Pré-escolar e Ensino Básico da Direção Regional de Educação*.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.

Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, M. (2000). *Mudanças e Inovação na Pós Modernidade Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, LDA

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994b). Avaliação formativa: algumas notas. In: Fernandes, D. (Coor.) *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. IIE, Lisboa IIE.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (Org.) et al. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2.^a Edição atualizada. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J & Niza, S. (2001). Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP

Flores, M. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. . Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gomes, M. (2005). Revista do Departamento de Geociências, n. 1. <http://anaisct.ouropreto.ifmg.edu.br/wp-content/uploads/2013/09/V3-14-ESTUDO-DE-FEI%C3%87%C3%95ES-CARTOGR%C3%81FICAS-E-GEOL%C3%93GICAS-BASEADO-EM-MAQUETES-UM-EXEMPLO-DO-DISTRITO-DE-CACHOEIRA-DO-CAMPO-MG.pdf> (Acedido a 25/05/2013)

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (2001). *A avaliação Desmitificada*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.

Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). Using feedback to promote learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (2014). *Applying science of learning in Education Infusing Psychological science into the curriculum* (pp. 45-58). Division 2, American Psychological Association.

Herman, J. (2013). *Formative assessment for next generation science standards: A proposed model* (CRESST Resource Paper No. 16). Los Angeles, CA: University of California, National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kornell, N., & Metcalfe, J. (2014). The effects of Memory Retrieval, Errors and Feedback on learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (2014). *Applying science of learning in Education Infusing Psychological science into the curriculum* (pp. 225-247). Division 2, American Psychological Association.

Medeiros, E. (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade. In E. Medeiros. (coord). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. (pp. 65 – 83). Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moniz, M. (2009). Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra

do Heroísmo. Ponta Delgada: Universidade dos Açores-Departamento de Ciências da Educação.

Niza, S., (1976). O ensino da leitura. Porto: Editora: Estampa

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2003). *Formação de professores*. Documento de discussão. Universidade do Minho.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença. 2ª Edição.

Perry, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Armed Editora: Porto Alegre.

Perrenoud, P. (2001a). *Formação de Professores: da Qualidade dos Modelos aos Modelos para a Qualidade*. Revista Aprender. Revista da Escola Superior de Portalegre.

Pinheiro, M. (2008). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspectivas de Educadoras de Infância Cooperantes e não Cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Pólya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. (1990). *Formar professores – Elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Lda. 2.ª edição

- Roldão, M. (2000). *Formar professores Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro CIFOP II Semana de Prática Pedagógica
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, P. (1995). As Três "Lógicas" da Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela, & P. Rodrigues, *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Colibri.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Autoavaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf> Acedido em 15 de janeiro de 2014.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.
- Silva, G. M. (1992). *Manual de Métodos e técnicas Pedagógicas*. Lisboa: CNS-Companhia Nacional de Serviços, Lda.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. 1ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança* (pp:15-76). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Spodek, B., & Brown P. C. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A., (1993). *Evaluación sistemática Guia teórica y práctica*. Espanha: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

SREF – DREF (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Editorial da Direção Regional da Educação e Formação.

Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Almedina: Coimbra.

Vilar, A. (1998). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular Na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Documentos consultados

Artigo 2.º do Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, artigo 25.º ponto 3.

Decreto Regulamentar Regional n.º4/2009/A de 20 de Abril Artigo 199ª do Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores.

Decreto-Lei n.º43/2007/ de 22 de Fevereiro, artigo 9.º

Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto.

Decreto Regulamentar Regional n.º27/2006/A de 13 de Setembro.

Decreto-Lei n.º240/2001 e n.º 241/2001 de 30 Agosto.

Despacho Normativo, n.º30/2001, ponto 2.

Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 4 de Agosto.

ANEXOS

Anexo I – Guião de Entrevista Semiestruturada

A presente entrevista surge no âmbito de um trabalho de investigação desenvolvido no relatório de estágio do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem por objetivo perceber como os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico perspetivam as suas práticas avaliativas durante a sua ação pedagógica.

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)

- a) Informar o(a) entrevistado(a) sobre o trabalho que está a ser realizado.
- b) Pedir a sua colaboração, informando que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho.
- c) Assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas.

Bloco B - Dados Biográficos

1. Idade: _____

2. Tempo de serviço _____

3. Modalidade de ensino (Público ou Particular e Cooperativo)

4. Ano a que está a lecionar _____

Bloco C – Momentos de avaliação

5. Em que momentos da sua intervenção pedagógica faz uso da avaliação?
6. Descreva um dia da sua prática educativa procurando realçar todos os momentos de avaliação. Explique por que razão escolheu o dia que descreveu e não outro.
7. Face à avaliação que acabou de relatar para um dia da sua prática, que diferenças encontra na avaliação que realiza nos outros dias da sua intervenção pedagógica? Dê exemplos.

Bloco D – Organização e planeamento da avaliação

8. Como organiza e prepara a avaliação que realiza aos alunos? Em que aspetos foca a sua atenção quando está a planificar a avaliação que pretende realizar?
9. Em que medida consegue concretizar o que planeou em termos de avaliação?

Bloco E – Critérios de avaliação

10. Quais os critérios tidos em conta quando faz a avaliação das aprendizagens dos alunos?
11. Quais os critérios que mais valoriza?
12. Em que medida os critérios são aplicados de forma igual para todos os alunos?
13. Quando aplica os critérios de avaliação? Dê exemplos da sua aplicação durante as atividades e no seu final?
14. Os alunos escolhem ou acrescentam algum critério para serem avaliados? Discutem sobre eles?
15. Os alunos têm conhecimento dos critérios da sua avaliação? Se sim, diga como os põe ao corrente dos critérios que vai utilizar.
16. Sente necessidade de alterar os critérios ao longo do processo? Dê exemplos de situações em que isso ocorreu e porque o fez.

Bloco F – Construção da classificação dos alunos/ Avaliação final

17. Como constrói a classificação ou atribuição de notas no final do período ou do ano letivo?
18. Que instrumentos de avaliação utiliza como suporte à atribuição de notas?
19. Qual a informação da avaliação que considera decisiva para a avaliação final?
20. Até que ponto a participação nas aulas é importante para a atribuição de uma nota final?
21. Quando existem dúvidas numa nota como as resolve?

Bloco G – Intervenientes na avaliação

22. Em que medida outros professores participam na avaliação?
23. Em que medida outros alunos participam na avaliação?
24. Os alunos corrigem o trabalho dos colegas ou fazem apreciações aos mesmos? Em que situações? Dê exemplos.

Bloco H – Mudanças/melhorias na ação educativa

25. Pode dar exemplos de melhoria educativa que fez a partir de situações de avaliação? Quando e como?
26. Que estratégias foram utilizadas?
27. Como avalia ou outros avaliaram essa melhoria?
28. Em que medida houve ganhos?

Anexo II – Sistema de Categorias I

1. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- 1.1 Foco de incidência do critério face ao ato educativo
 - 1.1.1 Gestão do comportamento disciplinar dos alunos
 - 1.1.2 Gestão do espaço pedagógico
 - 1.1.3 Clarificação e gestão da tarefa
 - 1.1.4 Qualidade do produto ou do processo
 - 1.1.5 Experiências e vivências do aluno
- 1.2 Informação e/ou discussão dos critérios (de processo e/ou produto)
 - 1.2.1 Estagiário enuncia os critérios
 - 1.2.2 Aluno usa critério enunciado pelo estagiário
 - 1.2.3 Aluno reusa critério
 - 1.2.4 Estagiário diminui a exigência e altera os critérios

2. INSTRUMENTOS/FERRAMENTAS DA AVALIAÇÃO

- 2.1. Diálogo/ questionamento
 - 2.1.1. Questões abertas
 - 2.1.2. Questões fechadas
 - 2.1.3. Perguntas centradas na compreensão de conceitos ou fenómenos
- 2.2. Observação direta
 - 2.2.1. Comentários decorrentes da observação direta de desempenhos dos alunos
 - 2.2.2. Comentários decorrentes da observação direta de desempenho do estagiário

3. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

- 3.1. *Feedback* (confirmação da afirmação correta ou identificação do erro)
 - 3.1.1 Presença
 - 3.1.2 Ausência de *feedback* (em situações propícias ao seu uso)
- 3.2. Pergunta retórica (por exemplo, perguntas sem expectativa de resposta)
- 3.3. Reforço positivo
- 3.4. Admoestação/ chamada de atenção
- 3.5. Solicitação de informação complementar para nova avaliação

Anexo III – Sistema de Categorias II

1. MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

- 1.1 No início de uma unidade temática
- 1.3 Durante a prática letiva
- 1.4 No final de uma unidade temática
- 1.5 No final do período

2. CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO

2.1 Natureza dos critérios

- 2.1.1 Competências cognitivas às áreas do currículo
- 2.1.2 Comportamento disciplinar
- 2.1.3 Atitudes e valores

2.2 Diferenciação de critérios

- 2.2.1 Alunos com CEI /NEE
- 2.2.2 Aferição de critérios (Discussão de critérios)

2.3 Conhecimento dos critérios pelo aluno

- 2.3.1 Informação ou negociação de critérios
- 2.3.2 Desconhecimento de critérios

2.4 Dúvidas na aplicação de critérios

- 2.4.1 Insegurança na atribuição de notas/classificação
(Análise de casos em dúvida)

3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- 3.1 Observação direta sem registo
- 3.2 Observação direta com registo
- 3.3 Tabelas de comportamento
- 3.4 Grelhas de avaliação
- 3.5 Jogos
- 3.6 Fichas sumativas
- 3.7 Testes intermédios do 2.º ano
- 3.8 Provas de exames do 4.º ano

4. PRESSÃO NA AVALIAÇÃO

- 4.1 Pressão da Tutela
- 4.2 Pressão do departamento
- 4.3 Pressões de outros docentes

5. JUSTIÇA NA AVALIAÇÃO

- 5.1 Igual exigência para todos
- 5.2 Discriminação positiva (contexto familiar problemático)
- 5.3 Consciência do avaliador

6. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

- 6.1 Distribuição de *feedback* aos alunos)
- 6.2 Reformulação de estratégias do professor na sequência de apreciações do aluno
- 6.3 Reformulação do ensino-aprendizagem na sequência de avaliações efetuadas pelo professor
- 6.4 Classificação
- 6.5 Seleção

7. INTERVENIENTES NA AVALIAÇÃO

- 7.1 Os alunos
- 7.3 Outros docentes