

# ADEQUAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Santarém para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Helena Verdilheiro Machado

**Orientadora:**

Professora Doutora Marisa Sofia Monteiro Correia

**Coorientadora:**

Professora Doutora Susana Isabel Gueifão Colaço Caldas

novembro  
2014

### ***Dedicatória***

*Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu irmão e ao Rui,  
que tanto me apoiaram e sempre acreditaram em mim.*

## **Agradecimentos**

Ao longo deste meu percurso foram várias as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho e que sem elas este não teria sido possível concretizar-se. A estas pessoas gostaria de mostrar o meu agradecimento:

À Professora Marisa Correia que me orientou neste Relatório de Estágio. Pelo seu empenho e dedicação e também pela disponibilidade mostrada em ajudar-me, o incentivo e os conselhos que me deu. E também à Professora Susana Colaço pela ajuda e opiniões dadas, como coorientadora.

Aos meus pais pela força e apoio que me deram e por todos os valores que me transmitiram para me tornar naquilo que hoje sou.

Ao Rui pelo apoio e carinho que me deu ao longo deste meu percurso e que sempre acreditou em mim. Por ter partilhado comigo os bons momentos e os menos bons, sempre com uma palavra de incentivo.

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes, dando-me coragem para continuar e não desistir deste objetivo.

Aos professores supervisores, Marta Uva, Marisa Correia e Neusa Branco, pela ajuda disponibilizada e pelos conhecimentos e experiências que partilharam comigo.

Às educadoras e professoras cooperantes e aos alunos com quem tive oportunidade de realizar os estágios da prática de ensino supervisionada e que me ajudaram a crescer enquanto futura profissional de educação.

Um obrigado a todos!

## Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação de Santarém. Neste é apresentado o percurso desenvolvido ao longo dos estágios da Prática de Ensino Supervisionada e uma pesquisa realizada no âmbito da prática. Este relatório encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte apresenta as aprendizagens desenvolvidas nos três estágios realizados na Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro num grupo de crianças de Pré-Escolar e os outros dois em turmas de 1º Ciclo (2º e 4º anos). Relativamente à segunda parte, é apresentada uma pesquisa acerca da adequação dos instrumentos de avaliação às estratégias de ensino. Esta foi desenvolvida durante a prática, com a turma de 4º ano e com ela pretendeu compreender como ajustar os instrumentos de avaliação às estratégias de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Instrumentos de avaliação, 1º Ciclo, Ensino e Aprendizagem, Prática de ensino supervisionada.

## **Abstract**

This report is integrated in the Master degree in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Teaching held at Escola Superior de Educação de Santarém. It is shown, in a reflective look, the development of the path in the traineeships of Supervised Practice Teaching and a research performed in that practice. This report is divided in two parts.

The first part presents a reflection and learning developed in three stages performed in Supervised Practice Teaching, being one in a group of children of preschool and the other two in classes of 1<sup>st</sup> Cycle (2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> years). On the other hand, the second part, is contains an investigation about the adequacy of the evaluation tools to the teaching-learning strategies at different times of teaching and learning. This was developed during practice, with a 4<sup>th</sup> grade class and has the purpose of understand how to adjust assessment tools to strategies.

**Key words:** Assessment tools, 1<sup>st</sup> Cycle, Teaching and learning, Supervised teaching practices.

# Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Índice de Figuras .....	vii
Índice de Quadros .....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	2
1. CONTEXTO DE ESTÁGIO EM PRÉ-ESCOLAR .....	2
1.1. Caracterização do contexto educativo .....	2
1.2. Operacionalização das atividades educativas .....	4
1.3. Instrumentos de avaliação .....	8
1.4. Autoavaliação do estágio .....	9
2. CONTEXTO DE ESTÁGIO EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	11
2.2. Prática de Ensino.....	14
2.3. Operacionalização das atividades educativas .....	15
2.4. Instrumentos de avaliação .....	27
2.5. Autoavaliação dos estágios .....	28
PARTE II – ADEQUAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	30
1. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	30
2. ENQUADRAMENTO.....	30
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	37
3.1. Participantes.....	37
3.2. Recolha de dados.....	38
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	39
REFLEXÃO FINAL .....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	52
ANEXOS .....	56

## Índice de Figuras

1.1. Atividade em grupo .....	6
1.2. As regras da sala .....	7
1.3. O símbolo da união .....	7
1.4. Atividade de Expressão Motora .....	7
2.1. Cartaz: O Ciclo da Água .....	15
2.2. Desenho com características da praia com bandeira amarela .....	16
2.3. Friso Cronológico .....	17
2.4. Desenhos livres, utilizando o compasso .....	20
2.5. Utilização de materiais manipuláveis (geoplanos e pentaminós) .....	21
2.6. Banda desenhada feita pelos alunos .....	23
2.7. Aula de Expressão e Educação Físico-Motora (2º ano) .....	25
2.8. Construção do mundo – “Somos iguais, diferentes” .....	25
2.9. Conversa em grande grupo, utilizando a mascote (2º e 4º anos) .....	26
2.10. Projeto desenvolvido em Área de Projeto (4º ano) .....	27
4.1. Exemplos de representações dos alunos (antes e depois) .....	40
4.2. Registo dos alunos .....	41
4.3. Excertos da ficha formativa corrigida com comentários .....	47

## Índice de Quadros

1.1. Docentes e não docentes do Pré-Escolar .....	3
4.1. Grelha de observação .....	41
4.2. Lista de verificação – Tempos Verbais e Pronomes Pessoais .....	43
4.3. Grelha de Avaliação – Escrita de uma notícia .....	44
4.4. Grelha de Avaliação – Escrita de uma narrativa .....	45

# INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém. Este trabalho tem como objetivo a apresentação reflexiva do percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e apresentação de um percurso investigativo integrado nesta prática. Este trabalho encontra-se dividido em duas partes.

Na parte I é apresentada uma descrição do percurso ao longo da prática, em Educação Pré-Escolar e também no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. São descritas as instituições e as turmas, numa primeira fase e, de seguida, o desenvolvimento profissional nas várias áreas de conteúdo para o Pré-Escolar (Formação Pessoal e Social, Expressão e comunicação e Conhecimento do Mundo) e para o 1º Ciclo nas áreas curriculares – Estudo do Meio, Matemática, Português, Expressão e Educação Motora, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica – e não curriculares (Área de Projeto e Formação Cívica). É também descrita de forma fundamentada a prática de planificar e a capacidade de avaliar os momentos de ensino e aprendizagem.

A parte II apresenta a pesquisa desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no terceiro e último estágio, ou seja com a turma de 4º ano. Esta pesquisa, que emergiu de dúvidas suscitadas ao longo da prática, teve como principal objetivo analisar as potencialidades de diferentes instrumentos de avaliação para a compreensão das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e das suas dificuldades. Para tal, nesta segunda parte é apresentada a metodologia de trabalho, os resultados e a sua análise e, ainda, são apresentadas algumas conclusões que surgem desta pesquisa.

Para finalizar é apresentada uma reflexão final, que apresenta uma síntese de todo o percurso desenvolvido ao longo deste mestrado e a importância do mesmo para o meu desenvolvimento profissional.

# PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## 1. CONTEXTO DE ESTÁGIO EM PRÉ-ESCOLAR

### 1.1. Caracterização do contexto educativo

O primeiro estágio foi realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na Cidade de Santarém. A Instituição dispõe de duas valências: a creche (dois berçários e quatro salas de 1 e de 2 anos), situada no 1º andar e o pré-escolar (seis salas), situado no rés-do-chão. As crianças destas valências (Creche e Pré-escolar) podem ainda usufruir de dois espaços exteriores parcialmente cobertos. Esta Unidade possui ainda um refeitório e uma cozinha onde são confeccionadas diariamente as refeições de almoço e lanche, que se destinam às crianças e aos funcionários das valências. Neste piso encontram-se, igualmente, os serviços Administrativos e a sala de Direção.

De acordo com as OCEPE (1997), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37). Deste modo o educador deve refletir sobre a forma como dispõe a sala e qual a sua função para que possa planear e fundamentar a arrumação (OCEPE, 1997). Assim, a sala de Pré-Escolar onde efetuei o estágio não era muito espaçosa, contudo a educadora cooperante tentou aproveitar a sala da melhor maneira, deixando espaço livre de brincadeira e movimentação e adequá-la às necessidades do grupo, para lhes proporcionar diversas aprendizagens. A sala estava dividida por áreas, tendo a área tapete onde as crianças aprendem, gradualmente, a sentar para ouvir histórias, canções e participar em múltiplas brincadeiras com adultos. Uma área destinada a experiências/atividades, onde dispõe de uma pequena mesa e de um cavalete para pintura; a área da casinha com os principais elementos de uma casa; uma área de jogos/construções com uma mesa de apoio e a área da biblioteca. A sala estava bem equipada com material pedagógico/educativo (adequado à faixa etária) e com móveis de apoio. Existiam, ainda, três placares na sala: dois deles para afixar os trabalhos realizados pelas crianças e um outro para o mapa de aniversários. Na entrada da sala tinha um outro placar com informações para os pais.

Nesta instituição existia também um espaço exterior, onde as crianças podiam brincar, sempre que as condições meteorológicas assim o permitissem. Este era um espaço de grandes dimensões, dando para dividir com as várias salas do jardim-de-

infância, e era uma zona bastante atrativa para as crianças. Este, tal como o espaço interior, era também um espaço educativo devido às suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que oferecia às crianças. Tal como é referido nas OCEPE (1997), que o espaço exterior 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” (p. 38-39). Por este último motivo, este grupo de crianças iam ao espaço exterior sempre que não estivesse a chover e na maioria dos dias frequentavam-no de manhã e à tarde.

Para o bom funcionamento da instituição, esta dispõe de vários colaboradores com qualificações adequadas às funções que desempenham, existe também a colaboração das Estagiárias provenientes da parceria existente com a Escola Superior de Educação de Santarém e da Escola Técnica e Profissional do Ribatejo.

No quadro seguinte (Quadro 1.1.) é apresentado o pessoal docente e não docente referente apenas ao pré-escolar.

Quadro 1.1. – *Docentes e não docentes do pré-escolar*

<b>Setores</b>	<b>Categoria Profissional</b>	<b>Nº de Funcionários</b>
Coordenação	Educadora de Infância	1
Pré-Escolar	Educadoras de Infância	6
	Ajudantes da Ação Educativa	8
Serviços Gerais	Auxiliares de limpeza	6
Cozinha	Cozinheira	1
	Ajudantes de cozinha	3

Nesta Instituição o horário normal de funcionamento é o seguinte: das 8:00 às 9:30 horas, com tolerância até às 10:00 horas (entrada) e das 16:30 até às 18:30 horas, com tolerância até às 19:00 horas, mediante a apresentação de documento justificativo (saída).

O ano letivo da Instituição inicia em setembro e termina em julho, encerrando no mês de agosto por motivo de férias, bem como os dias de interrupção, constantes no calendário escolar (feriados, dia de Natal, entre outros).

O grupo de crianças dos três anos era constituído por vinte e três crianças (nascidas no ano de 2008), sendo formado por onze meninas e doze meninos. Destas vinte e três crianças, apenas dez frequentavam a instituição pela primeira vez, as restantes transitaram da creche com a mesma educadora. As crianças deste grupo vinham de ambientes diversificados no que diz respeito ao nível socioeconómico e

cultural. Algumas dela eram provenientes de famílias monoparentais, mas existia diálogo entre os progenitores em prol do bom crescimento das mesmas. As outras crianças cresciam num ambiente familiar biparental, sendo isto crucial para um desenvolvimento harmonioso das mesmas.

Este grupo era bastante ativo, curioso e alegre. Apesar disto, algumas das crianças tinham um comportamento mais negativo e, por vezes, perturbador, no que dizia respeito ao bom desenvolvimento das atividades. Além de existir alguma diferença nas crianças no que diz respeito ao comportamento e à participação nas atividades, não se verificou a existência de pequenos grupos, pois as crianças brincavam de acordo com os seus interesses, ou seja, não escolhiam as brincadeiras em função do amigo, mas sim dos seus gostos.

Quanto à minha integração neste grupo, senti-me inicialmente bem recebida, no geral, contudo, algumas crianças viam-me como uma pessoa estranha na sala. Mas aos poucos e com o passar dos dias, tentei com que isto fosse ultrapassado, aproveitando os momentos de brincadeiras livres, para interagir com as crianças. E assim, foram-se habituando à minha presença na sala, passando a sentir-me integrada no grupo, sem existir qualquer problema/constrangimento para as crianças. Porém, as crianças nem sempre me viam como educadora, fazendo com que não me tivessem respeito e não obedecessem às minhas ordens, inicialmente. Mas com o passar do tempo isto aspeto foi evoluindo e, aos poucos, consegui fazer com que me respeitassem e fizessem o que lhes pedia. A relação estabelecida com as crianças foi bastante positiva e muito importante para o meu desempenho ao longo do estágio.

## **1.2. Operacionalização das atividades educativas**

Neste estágio desenvolvi, em conjunto com a minha colega, um projeto educativo, com base a planear as atividades a realizar durante o mesmo. Para a sua elaboração foi necessária alguma observação, para se conhecer da melhor forma o grupo e quais as suas necessidades, para que as estratégias utilizadas fossem adequadas. E de acordo com as necessidades e com o que a educadora cooperante nos solicitou, concluímos que o tema a desenvolver seria “Valores e Sentimentos”, isto porque estávamos a chegar à época natalícia e tínhamos de abordar alguns sentimentos e valores, tais como a amizade, a felicidade, a família, a partilha, entre outros.

De acordo com o tema escolhido para ser trabalhado ao longo deste estágio foram desenvolvidas atividades nesse âmbito e de forma a abordarem as diferentes áreas de conteúdos, sendo estas: formação pessoal e social; expressão e

comunicação (expressão motora, dramática, plástica e musical; linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática); conhecimento do mundo. As áreas de conteúdo, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), são consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (p. 47). Desta forma além de realizar as atividades planificadas, foram desenvolvidas, simultaneamente, as atitudes corretas e o saber-fazer.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram planificadas de acordo com a temática a desenvolver e também com as diferentes áreas de conteúdos. Assim foram realizadas tarefas desde a leitura de histórias relacionadas com as temáticas (exemplo: a amizade, o medo, entre outras) e conversas acerca das mesmas, de forma a desenvolver a linguagem oral das crianças, uma vez que esta é uma questão fundamental a desenvolver na educação pré-escolar, sendo a função do educador promover situações de diálogo (OCEPE, 1997). A leitura de histórias foi uma das minhas dificuldades sentidas, no início do estágio, pois não conseguia ser expressiva e cativar as crianças, este foi um dos aspetos que tentei melhorar no decorrer do estágio. Nestes momentos de partilha era interessante observar os diferentes comportamentos das crianças, uma vez que algumas estavam bastante atentas, mas a sua comunicação oral ainda não estava suficientemente desenvolvida, acabando por não partilharem os seus pensamentos, outras partilhavam e compreendiam bem a ideia transmitida na história. Também foram feitas diversas conversas em grande grupo acerca das temáticas diárias/semanais, onde eram abordadas, em simultâneo, as três diferentes áreas de conteúdo. Por exemplo, ao falar do tema “inverno”, as crianças não só desenvolvem a sua comunicação oral, como também aprendem e desenvolvem o conhecimento do mundo, ao mostrarem aquilo que sabem acerca do ambiente natural e social e a curiosidade que sentem em saber o porquê de ser assim (OCEPE, 1997). Esta atividade foi realizada em grande grupo, onde houve uma conversa acerca das características desta estação do ano, tanto na natureza como a forma que o ser humano se veste. No final realizaram uma pequena atividade, em pequenos grupos, onde tinham dois bonecos e várias peças de roupa e tinham de os vestir de acordo com a estação do ano (Figura 1.1).



Figura 1.1. Atividade em grupo

As atividades de grande grupo, as conversas realizadas na área do tapete, nem sempre foram fáceis para mim, uma vez que inicialmente senti algumas dificuldades em captar a atenção das crianças e fazer com que estas dispersassem. Contudo, com o passar das semanas fui conseguindo ultrapassar estas dificuldades, mudando a forma de dinamizar estas conversas.

Para além destas, também foram desenvolvidas atividades na área das expressões, uma vez que esta promove o aperfeiçoamento da sensibilidade e desenvolve também a criatividade da criança, dando-lhe oportunidades de criar, refletir e compreender, favorecendo desta forma a construção da identidade pessoal e social (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000, citado em Veiga, 2011). Assim, na expressão plástica realizaram tarefas como a elaboração de um cartaz sobre as regras da sala, onde foram apresentadas diferentes imagens do que se deve e não deve fazer em sala de aula e as crianças tinham de colocar as imagens do lado correto e no final assinaram (impressão digital) as regras como se fosse um compromisso entre elas e a educadora (Figura 1.2). Também elaboraram postais de natal para oferecer às restantes salas do pré-escolar a desejar-lhes umas boas festas. E ainda decalcaram as suas mãos, numa folha branco, em que no final as recortei e coloquei-as todas juntas, como símbolo da união existente no grupo, surgindo esta atividade de expressão plástica de uma situação de diálogo acerca da mesma temática (Figura 1.3).

As atividades desenvolvidas na área da expressão plástica, não foram desenvolvidas em grande grupo, nestes momentos as crianças tinham de ser separadas, em que uns estavam a fazer a atividade e os restantes a brincar livremente nas diferentes áreas. Esta situação acontecia devido ao espaço reduzido da sala e, para mim, nem sempre era fácil conseguir controlar os dois grupos, o que estava a trabalhar e o que estava a brincar, mesmo tendo a auxiliar na sala, as crianças que

estavam a brincar acabavam por me abordarem, mostrando algo que tinham feito ou solicitando ajuda para alguma coisa.



Figura 1.2. As regras da sala



Figura 1.3. O símbolo da união

Ainda na área das expressões foram desenvolvidas atividades de expressão motor, em que foram feitos diferentes exercícios, desde individuais (saltar, andar mais de pressa e mais devagar, andar a pé coxinho), a pares (tocar nas diferentes parte do corpo do colega, imitar os seus gestos) e em grupo (músicas de roda) (Figura 1.4). Estas atividades desenvolvidas nas áreas das expressões, promovem o desenvolvimento da motricidade fina e global nas crianças e possibilitam que todas aprendam a dominar e a utilizar o seu corpo de forma mais eficaz e melhorada (OCEPE, 1997). Ao longo do estágio também existiram momentos em que a expressão musical esteve presente, de forma intencional quando planificada anteriormente, ou de forma espontânea quando se cantava nos momentos em que se esperava para ir almoçar, ou quando se estava a brincar na rua.



Figura 1.4. Atividade de expressão motora

A área da formação pessoal e social é considerada uma área de conteúdo que poderá estar presente em diversos momentos, isto é, esta é uma área transversal, contudo não deve ser desvalorizada (Cardona et. al., 2009). Esta esteve bastante presente nos variados momentos do dia-a-dia da criança, por exemplo na brincadeira livre, onde, todos os dias, as crianças tinham o seu momento de atividades livres, em que podiam brincar nas diferentes áreas da sala, acabando por interagir com o outro e também com o mundo, ao brincar ao “faz de conta” (área da casinha, área da construção e jogos e área da biblioteca). De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, a área da Formação Pessoal e Social é aquela que engloba todas as outras áreas, uma vez que esta está relacionada com “a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (OCEPE, 1997, p. 49). Além destes momentos de brincadeira livre, esta área de conteúdo esteve presente sempre que eram criadas situações de diálogo acerca das diferentes temáticas de acordo com o projeto educativo. Por exemplo, quando se abordou os diferentes valores, como a partilha, a união, estava a ser desenvolvida esta área de conteúdo uma vez mais, ao mesmo tempo que o conhecimento do mundo.

### **1.3. Instrumentos de avaliação**

A avaliação, surge como uma dúvida, neste estágio, dado que durante as duas primeiras semanas de estágio foram de observação e ainda assim não foi o suficiente para compreender como devia fazer a avaliação, quais os instrumentos que deveria utilizar, tanto a nível individual como em grupo, pois a educadora cooperante apenas mencionou a observação direta e os registos. Desta forma tive dificuldades em compreender qual a melhor forma de avaliar o desempenho das crianças nas diversas atividades (livres/orientadas) e que métodos seriam os mais indicados para a avaliação no Pré-Escolar.

Segundo Cardona (2007), a avaliação na educação pré-escolar tem algumas especificidades que não se adequam a todas as formas de avaliar utilizadas noutros níveis escolares. Esta baseia-se numa sequência composta por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a adoção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa.

Relativamente aos métodos de avaliação, o educador deve utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (ME, 2011). Alguns instrumentos de avaliação

utilizados em pré-escolar poderão ser a observação, as entrevistas, o registo fotográfico, os registos e os portefólios construídos com as crianças.

Assim, ao longo do estágio o método de avaliação que mais utilizei foi a observação direta, observando o empenho e o interesse das crianças nas atividades e as suas capacidades para as realizarem. Também utilizei os registos, tanto em tabela, onde é realizada uma avaliação individualizada de cada criança com as capacidades que a criança demonstrou durante a realização da atividade, com o seu interesse e desempenho. Como a elaboração de cartazes, onde registei as opiniões ou ideias expressas pelas crianças sobre determinada temática, por exemplo na atividade intitulada “Os nossos medos”, após as crianças ouvirem uma história e de falarmos acerca do medo, todas identificaram os seu medos e registei-os numa cartolina, como forma de avaliar se as crianças compreenderam ou não o que lhes tentei transmitir.

#### **1.4. Autoavaliação do estágio**

Ao longo deste estágio foram vários os aspetos que foram evoluindo e diversas as dificuldades que foram ultrapassadas. A relação construída com o grupo de crianças foi tendo uma evolução positiva desde o início até ao fim do estágio, pois inicialmente as crianças viam-me como uma estranha na sala, mas, aos poucos, foram-se aproximando, deixando de existir uma “barreira” entre mim e elas. E, cada dia que passava sentia as crianças cada vez mais próximas e começaram a perceber que podiam confiar em mim e que podiam partilhar as suas emoções e as suas conquistas. Foi igualmente interessante verificar que cada criança tem a sua forma de ser, pois umas demoraram mais tempo para se aproximarem e outras estabeleceram uma relação muito rapidamente.

Apesar de ter construído uma relação de amizade com as crianças e de confiança, também tive de, aos poucos, conseguir com que elas me tivessem respeito. A questão do respeito foi bastante importante, pois é fundamental que as crianças percebam que há uma hierarquia, onde os adultos é que mandam. Assim, tentei que me tivessem algum respeito e fizessem o que eu pedia. A relação estabelecida com as crianças foi bastante positiva e muito importante para o meu desempenho ao longo do estágio.

Relativamente às atividades desenvolvidas, senti algumas dificuldades, no momento da planificação, em compreender se estas estavam ou não adequadas à faixa etária e às características do grupo com que se estava a trabalhar. Mas, com o passar das semanas, fui conhecendo melhor o grupo e percebendo o tipo de atividades que seriam mais apropriadas para este. Também fui questionando a

educadora acerca do que achava de determinada atividade, se esta se adequava ou não ao grupo de crianças. A educadora cooperante foi uma ajuda neste estágio, com ela evolui e aprendi alguns aspetos a ter em conta na prática em contexto de Pré-Escolar. Deste modo, considero que este estágio foi bastante enriquecedor para o meu desenvolvimento profissional.

## **2. CONTEXTO DE ESTÁGIO EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **2.1. Caracterização das instituições e das turmas**

#### **2.1.1. Caracterização da instituição e da turma da prática de ensino supervisionada no ensino do 1.º ciclo – 2.º ano**

O segundo estágio decorreu numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico, situada na cidade de Santarém, numa turma de 2º ano. A instituição é constituída por cinco salas de aula, dois blocos de casas de banho, uma sala de professores, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de apoio e alguns espaços para arrumações. Dispõe também de um espaço exterior com baloiços, onde as crianças brincam livremente nos intervalos e realizam as aulas de expressão físico-motora.

A sala de aula destinada à turma do 2.º ano desta instituição era espaçosa e dispunha do material indispensável para o seu bom funcionamento, tal como um quadro interativo e outro de ardósia, dois computadores com acesso à *Internet* e também alguns armários para a organização dos materiais (folhas de papel, tesouras, colas, geoplanos, entre outros materiais). Os alunos dispunham ainda, de alguns livros, requisitados ao agrupamento de escolas, que têm como objetivo promover hábitos de leitura por parte destas crianças.

O corpo docente da escola era formado por uma coordenadora, que estava dispensada de turma, seis professoras (cinco delas titulares de turma e uma de apoio), e quatro professores das atividades extracurriculares (TIC, inglês, expressão musical e atividade físico desportiva). O pessoal não docente era composto por quatro assistentes operacionais e duas auxiliares de cozinha.

O horário da componente letiva, de acordo com o Regulamento Interno, era das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 15h30, havendo um intervalo das 10h30 às 11h00 e hora de almoço entre as 12h30 e as 14h00. Entre as 15h45 e as 17h30 funcionavam as atividades extracurriculares (AEC'S).

Este grupo de crianças era constituído por dezasseis alunos (7 de sexo feminino e 9 do sexo masculino), todas elas do 2.º ano de escolaridade e as suas idades variavam entre os 7 e os 8 anos.

Nesta turma existiam alguns alunos com dificuldades ao nível das aprendizagens, principalmente um dos alunos que tinha muitas dificuldades ao nível da leitura, escrita e interpretação dos enunciados, o que dificulta a aquisição de conhecimentos e influencia a resolução de exercícios não só de língua portuguesa como das outras áreas de conteúdo. Contudo nenhuma delas beneficiava das

medidas do regime educativo adequadas às suas necessidades, previstas no Artigo 16 do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Quanto ao comportamento da turma, no geral, os alunos eram bastante conversadores, existindo alguma desorganização e dificuldades de concentração/atenção, uma vez que uma grande parte dos alunos se distraía facilmente. Este tipo de comportamento da turma, por vezes, dificultava a ação do professor. Porém, considerei que, no geral, nesta turma os alunos eram ativos e participativos, sendo que a maioria gostava de mostrar o que sabia e de aplicar os seus conhecimentos.

Relativamente à integração e relação com a turma não foi muito positiva, inicialmente, uma vez que nem todas as crianças aceitaram desde logo a minha presença na sala de aula, nem o facto de que, durante algumas semanas, eu iria ser também professora delas. Contudo, com o passar das semanas senti que os consegui ir cativando e fazendo com que mudassem a sua postura relativamente à minha presença, passando assim, a respeitarem-me, a fazer o que lhes pedia e a verem-me como professora. Esta evolução na relação com a turma foi bastante importante, pois assim foi possível estabelecer uma boa relação professor-aluno, acabando por ambas as partes beneficiarem.

### **2.1.2. Caracterização da instituição e da turma da prática de ensino supervisionada no ensino do 1.º ciclo – 4.º ano**

A instituição onde foi realizado o terceiro e último estágio curricular também se situava na Cidade de Santarém. Esta era constituída por seis salas de aula, distribuídas pelo rés-do-chão e pelo 1.º andar. Neste 1º andar encontra-se também um *hall* utilizado como biblioteca. No exterior existia um espaço bastante amplo, esta zona era constituída por um alpendre, onde se situavam dois blocos de casas de banho, um campo de futebol e também uma zona com escorrega.

A sala de aula, onde decorreu este estágio, dispunha de material suficiente e adequado de modo a promover uma melhor aprendizagem aos alunos e a enriquecê-la e, ao mesmo tempo, o seu bem-estar dos alunos. Esta dispunha de dois quadros, um interativo e outro em ardósia, dois computadores com ligação à *Internet*, folhas A4, pautadas e brancas, materiais manipuláveis para as diversas áreas. (Expressão Plástica - colas, papéis variados... Matemática - *polydrons*, compassos... Estudo do Meio/Ensino Experimental das Ciências - tinas, gobelés, balões volumétricos, entre outros).

De acordo com o Regulamento Interno o horário da componente letiva era das 8h45 às 12h15 e das 13h30 às 15h15, havendo um intervalo das 10h30 às 11h00 e hora de almoço entre as 12h15 e as 13h30. Entre as 15h30 e as 17h15 funcionavam as atividades extracurriculares (AEC'S).

Relativamente ao corpo docente da escola, este era constituído por seis professores titulares de turma, um docente de ensino especial e alguns docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (Inglês, Música, Dança e Atividade Físico Desportiva). O corpo não docente era constituído por quatro Assistentes Operacionais.

A turma de 4º ano em que realizei este estágio era composta por 24 alunos (14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino). Apenas com um aluno de dez anos, sendo que os restantes ainda tinham nove anos.

Nesta turma existiam duas crianças com necessidades educativas especiais, beneficiando das medidas do regime educativo adequadas às suas necessidades, previstas no Artigo 16 do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Um dos alunos apresentava dificuldades no processo de análise, abstração, raciocínio analógico e lógico-dedutivo. Estas dificuldades estavam relacionadas com fatores cognitivos de grau de intensidade moderado, comprometendo a sua atividade e participação na escola, decorrentes de limitações comprovadas nas funções do corpo. O outro aluno tinha dificuldades na sua atividade e participação na escola, manifestadas e comprovadas, dificuldades em algumas funções do corpo apresentando um quadro de desenvolvimento neuro cognitivo compatível com Dislexia.

No geral, a maioria das crianças apresentavam um bom nível de desenvolvimento. Contudo, existiam dois alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, principalmente ao nível de concentração e na área da matemática, e outros dois com problemas comportamentais, manifestando dificuldades em cumprir as regras estabelecidas na sala de aula e conseqüentemente perturbando o normal funcionamento da turma. No que diz respeito à relação estabelecida com a turma foi bastante positiva, uma vez que, desde o início, fui bem recebida por todas as crianças, todas se mostraram bastante recetivos ao facto de ser também professora deles durante algumas semanas.

## **2.2. Prática de Ensino**

### **2.2.1. Planificação da intervenção pedagógico-didática**

Segundo Saézn (1989, citado em Alvarenga, 2011) a planificação é “um desenho ou síntese global e antecipatória do processo unitário de instrução, ou seja, do que o professor e o aluno vão realizar na turma.”

Para a realização das planificações feitas ao longo do estágio, para as aulas das diversas áreas curriculares, foi importante o acesso às planificações mensais da escola, a consulta dos programas de português e matemática: “Programas de Português do Ensino Básico”, do “Programa de Matemática do Ensino Básico”, o programa de 1º Ciclo – “Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo” – e, por último, as metas de aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Embora existam estes documentos que orientam a prática pedagógica do docente e que estes o consultam, cada profissional de educação adapta a forma de lecionar os conteúdos apresentados nesses documentos ao seu grupo/turma, ou seja, a sua forma de encarar o processo de ensino/aprendizagem é diferente e isto verifica-se no modo como planifica e nas intenções presentes na estratégia desse documento.

Os primeiros dias de estágio, tanto no de 2º ano, como de 4º ano foram de observação, para que pudesse conhecer a turma, as suas rotinas, dificuldades e o seu ritmo. Estes dias foram importantes, pois assim foi possível planificar as aulas para ambas as turmas, de diferentes estágios, de acordo com as motivações, interesses e dificuldades das crianças.

Ao longo do estágio e também num futuro próximo considero que planificar a intervenção pedagógico-didática é algo bastante importante, uma vez que esta ação ajuda o professor a organizar as suas aulas e a perceber as metas/objetivos que tem a cumprir diariamente. Contudo nem sempre é possível cumprir tudo o que foi planeado anteriormente, mas, na minha opinião, é nestes momentos que compreendemos que a planificação é flexível. Para Monteiro (2001, citado em Alvarenga, 2011), planificar é organizar no espaço e no tempo o que os programas determinam. Mesmo assim nem sempre é possível concretizar, na íntegra, a planificação, pois a gestão do tempo foi um dos problemas que me deparei ao longo dos estágios, embora tenha vindo a melhorar. Outro problema na planificação é a articulação entre as várias áreas curriculares, nem sempre é possível ou nem sempre consegui concretizar, da melhor forma, esta articulação que é pretendida, uma vez que é uma mais-valia para os alunos existir um fio condutor ao longo do dia/das atividades.

Contudo, ao longo dos estágios fui tentando melhorar e ultrapassar esta dificuldade sentida, articulando da melhor forma possível as várias áreas curriculares. Por exemplo, ao abordar os quantificadores numerais foi apresentado um problema matemático, sendo que os alunos trabalharam matemática e português em simultâneo, ou seja, primeiro resolveram o problema, de seguida questionei-os acerca da resposta ao problema e, por último, expliquei que aqueles números se chamavam quantificadores numerais, uma vez que estão a quantificar algo.

### **2.3. Operacionalização das atividades educativas**

#### **2.3.1. Atividades desenvolvidas na área de Estudo do Meio**

Durante os estágios no 1º ciclo foram abordados alguns conteúdos, sendo estes: À Descoberta do Ambiente Natural – “Os seres vivos do seu ambiente” (2º ano) e “Aspetos físicos do meio” (4º ano); À Descoberta de Si Mesmo – A segurança do seu corpo (2º ano); À Descoberta dos Materiais e Objetos – Os materiais e o estado da matéria (4º ano) e, por último, À Descoberta dos outros e das instituições – O passado nacional (4º ano).

Nestes estágios foram desenvolvidas várias atividades, utilizando diversas estratégias, por vezes promovendo a interdisciplinaridade, por exemplo com a Educação e Expressão Plástica, tal como a elaboração de cartazes. Como na turma de 4º ano foi elaborado um cartaz do ciclo da água – onde cada grupo ficou responsável por um aspeto do ciclo da água (as nuvens, o rio/mar, entre outros), para que no final se conseguisse ter um cartaz representativo do ciclo da água (Figura 2.1). E, no grupo de 2º ano, o desenho da praia e a sua pintura (os aspetos relacionados com o tipo de bandeira que foi dado a cada grupo), como forma de consolidar as aprendizagens anteriores em Estudo do Meio, ou seja, quais os cuidados e as normas de segurança na praia (Figura 2.2).



Figura 2.1. Cartaz: O Ciclo da água



*Figura 2.2.* Desenho com características da praia com bandeira amarela

Segundo Marques (2007), a transversalidade “pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que atravessam várias áreas curriculares”. Assim, ao longo das atividades planejadas fui tentando que existisse esta transversalidade. Esta é possível com outras áreas curriculares, como a Matemática, uma vez que com a turma do 2º ano, um dos temas abordados foi o estado do tempo, estes tinham de o registar diariamente durante um mês e no final foi realizado um gráfico, de modo a organizar a informação acerca do estado do tempo durante aquele mês (Matemática – organização e tratamento de dados).

Relativamente a esta área curricular também foram desenvolvidas atividades experimentais, em que os alunos do 4º ano trabalharam o conteúdo “Os materiais e os estados da matéria”. Estes tiveram oportunidade de verificar o que acontece aos materiais ao serem mudados de ambiente, mas anteriormente à visualização, os alunos registaram as suas concepções prévias, para que eu percebesse o que pensam e também para que, após a demonstração, pudessem confrontar as suas concepções iniciais com o que observaram. A ideia do registo das concepções prévias vai ao encontro da Martins et. al. (2007), onde afirma que “a identificação das concepções alternativas das crianças é um passo crucial no desenvolvimento de atividades que lhes permitam reestruturá-las de acordo com visões cientificamente aceites para aquele nível etário” (p. 31).

O registo das concepções prévias, foi igualmente trabalhado com os alunos do 2º ano, ao realizarem a atividade experimental relacionada com o conteúdo “Os seres vivos do seu ambiente”, em que os alunos semearam milho e feijão e registaram as suas concepções previamente acerca do que iria acontecer.

Uma outra atividade proposta foi a atividade experimental – os materiais e as mudanças de estado, realizada na turma de 4º ano. “O facto de uma mesma substância poder existir em diferentes estados físicos, conforme as condições do meio, é uma aquisição mais tardia, normalmente já em contexto escolar” (Martins et. al., 2008, p. 11). Este autor afirma que a água é um bom exemplo, por vários motivos, sendo um deles o facto de ser uma das poucas substâncias que podem coexistir nos três estados físicos nas condições ambientais correntes na Terra. Assim, a atividade experimental foi feita, utilizando a água e antes de iniciar a demonstração questioneei os alunos acerca dos diferentes estados em que se pode encontrar a água na Natureza e se eles achavam que seria possível com uma panela, uma placa elétrica e gelo obtermos água nestes três estados físicos (sólido, líquido e gasoso). Posteriormente a ouvir as opiniões dos alunos, iniciei a demonstração e puderam concluir que seria possível.

Tanto num estágio como noutra, foram utilizadas outras estratégias, tais como visionamento de vídeos ilustrativos dos acontecimentos, apresentações (*PowerPoint* ou *Prezi*), algumas fichas de trabalho e também a utilização do manual. Resumos feitos e facultados aos alunos, como forma de consolidação, foi feito um jogo de tabuleiro, com questões acerca dos acontecimentos históricos e os alunos jogaram-no em equipas. Realizaram ainda um friso cronológico, tal como se pode observar na figura 2.3. Este foi elaborado pelos alunos, pois no fim de cada semana, cada aluno levava (nem todas as semanas todos levavam) um acontecimento abordado para o ilustrar e colocar a data para, posteriormente, o colocar no friso cronológico exposto na sala de aula (4º ano – “O passado Nacional).

Além da interdisciplinaridade presente, este tipo de atividades fomenta também nos alunos o espírito de grupo e o saber trabalhar em equipa, o que a meu ver é um aspeto bastante importante.



Figura 2.3. Friso Cronológico

### **2.3.2. Atividades desenvolvidas na área de Matemática**

Segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007), esta é uma das áreas disciplinares mais antigas e ao longo dos tempos tem ocupado um lugar de relevo no currículo. Este é um dos motivos pela qual considero ser uma disciplina bastante importante.

Ao longo destes estágios foram abordados essencialmente dois temas matemáticos com a turma do 2º ano Números e Operações: regularidades, números racionais não negativos (frações e tempo) e Geometria e Medida – Medida: dinheiro, comprimento, área, massa e capacidade. E na turma de 4º ano foram abordados os seguintes temas e tópicos matemáticos: Números e Operações – números racionais não negativos, operações com números naturais (multiplicação), números naturais (múltiplos e divisores); Geometria – figuras no plano e sólidos geométricos (círculo e circunferência); Organização e Tratamento de Dados – representação e interpretação de dados.

Para trabalhar os tópicos matemáticos mencionados anteriormente foram utilizadas diferentes estratégias de trabalho, como trabalhos de grupos, de pares ou individuais, a interdisciplinaridade, entre outras.

Com os alunos de 2º ano ao abordar os temas matemáticos apresentados, houve uma transversalidade dentro destes temas matemáticos, como por exemplo ao aprenderem as unidades de comprimento, realizou-se uma atividade em que todos foram medidos e, posteriormente feito um gráfico das alturas (organização e tratamento de dados). Este grupo também fez um bolo, ao ser abordada a unidade de medida – o quilograma – pois tinham uma balança e ao seguir as instruções da receita tinham de pesar os ingredientes (noção de grama). E mais uma vez a transversalidade esteve presente, neste caso o português através do texto instrucional. Além do quilograma como unidade de medida, foi também abordado o litro e para que os alunos pudessem compreender de uma melhor forma, realizou-se uma atividade, onde se utilizaram vários objetos com diferentes capacidades (caixa, garrafa, copo) e uma garrafa de um litro e desta forma os alunos puderam ver quais dos objetos que tinham a mesma, menos ou mais capacidade que a garrafa de um litro. Na turma de 2º ano, tentei utilizar estratégias onde os alunos conseguissem ter noção dos conteúdos através do concreto e de situações com que se deparam no dia-a-dia e com isto verifiquei que a sua compreensão e aprendizagem era mais eficaz. Tal como é reforçado no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007, p. 9), onde refere que “a exploração de conexões entre ideias matemáticas e ideias referentes a outros campos do conhecimento ou a situações próximas do dia-a-dia do aluno, constitui

também uma orientação metodológica importante”. Outras estratégias de trabalho foram utilizadas, como a realização de fichas de trabalho, utilização do manual, visionamento de alguns vídeos, para ambas as turmas, de forma a aprofundar e a consolidar os conteúdos abordados.

Durante o estágio com a turma de 4º ano os temas matemáticos e os tópicos respetivos abordados foram de acordo com o Programa da Matemática (ME, 2007), é nos 3º e 4º anos que o estudo dos números decimais é aprofundado, nomeadamente introduzir números representados na forma decimal (habitualmente denominados por números decimais) a partir de situações de partilha equitativa ou de medida. Assim, este foi um dos tópicos matemáticos abordados, onde os alunos tiveram oportunidade de relembrar a escrita e a leitura de números decimais. De seguida, foi feita uma dinâmica, em que desenvolveram o cálculo mental, utilizando números decimais, como também aperfeiçoaram a leitura destes mesmos números de diferentes modos (por exemplo: 2,75 – duas unidades e setenta e cinco centésimas/duas unidades, sete décimas e cinco centésimas/duzentas e setenta e cinco centésimas) (Anexo I).

Posteriormente, os cartões dados inicialmente aos alunos foram colocados no quadro e foi solicitado que fossem colocados por ordem crescente. Estas tarefas não só foram importantes para relembrar os conteúdos abordados no ano anterior, como também para perceber que alguns alunos sentem dificuldades em comparar e ordenar, crescente ou decrescentemente, números representados na forma decimal. Ou seja, quando temos dois números com diferentes algarismos. Por exemplo, se tivermos 0,9 e 0,89 alguns dos alunos têm tendência a dizer que 0,89 é maior que 0,9. De acordo com Brocardo (2010), este é um erro comum e “ilustra como é importante atender sempre ao significado das novas representações numéricas e das relações entre elas. A análise dos erros a partir de contextos em que os números e as suas relações têm significado, constitui uma tarefa que pode ser interessante discutir com os alunos, uma vez que exige o pensar sobre os conceitos numéricos envolvidos.” (p. 21). Porém com alguma continuidade na mesma aula, os alunos foram compreendendo e esclarecendo as suas dúvidas, quanto a este conteúdo.

A aprendizagem da geometria é bastante interessante e importante na Educação Básica, pois é uma forma de ajudar a criança a conhecer o espaço em que se move. De acordo com Abrantes et. al. (1999), “o conhecimento básico das formas geométricas é importante na vida quotidiana, para uma pessoa se orientar, estimar formas e distâncias, fazer medições indiretas ou apreciar a ordem e a estética na natureza e na arte” (p. 69). A geometria foi um conteúdo abordado pela primeira vez nesta turma. No início foi mostrado aos alunos a diferença entre círculo e circunferência e, de seguida, os alunos utilizaram o compasso de forma livre, fazendo

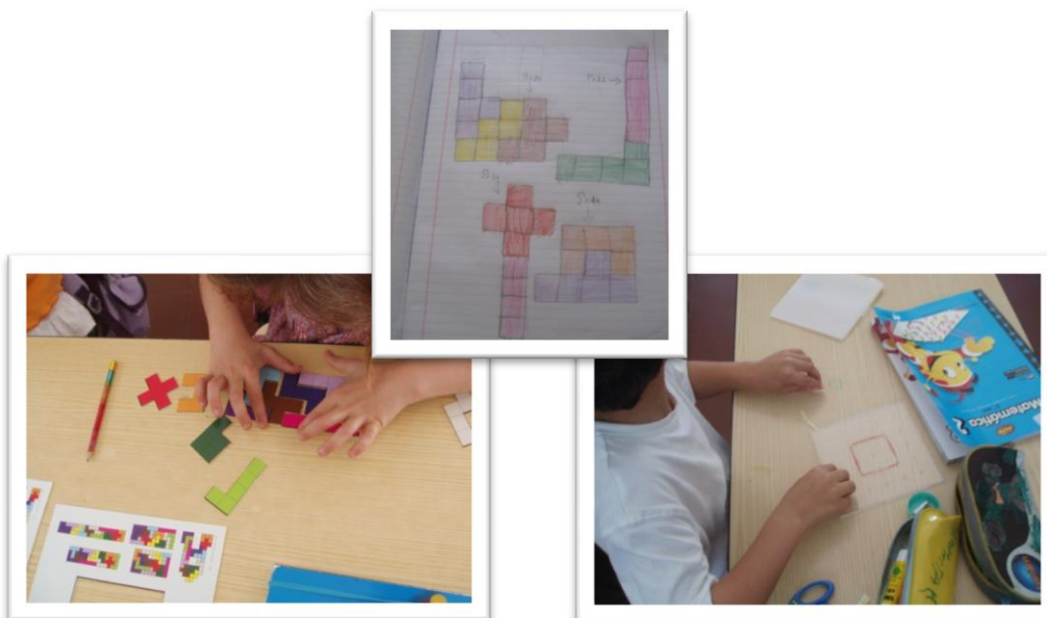
composições livres, apenas com circunferências (Figura 2.4). Uma vez que, segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007), no 1º ciclo, no ensino e na aprendizagem da geometria deve-se privilegiar a exploração, manipulação e experimentação através de objetos do mundo real e materiais específicos. Após manusearem o compasso corretamente foram introduzidos novos conceitos da geometria, os elementos da circunferência (diâmetro, corda, raio e centro). De forma a diversificar as estratégias e os materiais utilizados, desta vez foi utilizado o quadro interativo, considerando-o uma mais valia e enriquecedor.



*Figura 2.4. Desenhos livres, utilizando o compasso*

Ainda no mesmo conteúdo foi introduzido o geoplano circular. Este material foi trabalhado e explorado em grupos (4 elementos cada). A cada grupo foi dado um geoplano, alguns elásticos e a cada aluno recebeu uma folha de registo, onde puderam aplicar os conteúdos aprendidos anteriormente.

Os alunos do 2º ano trabalharam a medida e também utilizaram materiais manipuláveis, como os pentaminós e os geoplanos, tal como se pode observar na figura 2.5. Nestas atividades, tanto ao utilizarem um material como o outro tiveram oportunidade de o experimentar/manusear livremente e estes foram utilizados individualmente, numa atividade de consolidação do perímetro.



*Figura 2.5. Utilização de materiais manipuláveis (geoplano e pentaminós)*

Mais uma vez, verifiquei que é importante e enriquecedor promover o trabalho em grupo, não só desenvolvem o espírito de trabalhar em equipa como se podem ajudar, ou seja, aqueles que compreendem melhor os conteúdos, ajudam os que sentem mais dificuldades.

De uma forma global, considero que trabalhar a geometria em sala de aula é bastante importante, no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que é algo que os alunos podem concretizar e manusear diversos materiais, neste caso o compasso e o geoplano. E de acordo com Clementes e Sarama (2000, citado em Tempera, 2010) a geometria é um tópico matemático que deve ser trabalhado desde cedo e é um dos mais importantes. E, para mim, sempre que se pode realizar aulas com materiais manipuláveis e trabalhar em grupo, os alunos acabam por estar mais entusiasmados e mais empenhados em trabalhar.

### ***2.3.3. Atividades desenvolvidas na área disciplinar de Português***

A aprendizagem do Português é uma “componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso) a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 12). Tendo em conta a importância do ensino do português, ao longo destes dois estágios foram abordados todos os temas, sendo estes: Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da

Língua. Em cada um destes temas foram abordados os descritores de desempenho adequados aos anos de escolaridade e à atividade realizada.

Na turma de 2º ano foi trabalhada a questão da escrita, tanto individualmente, como em pequenos grupos e, ainda em grande grupo. Como por exemplo a escrita de uma história, com toda a turma, a partir de uma chuva de ideias relacionadas com um animal doméstico – a vaca – em que toda a turma disse uma palavra/característica relacionada com a vaca e no final escreveu-se uma história. Neste tipo de tarefa não senti dificuldade por parte dos alunos, contudo, a escrita de textos tanto individualmente como em pequenos grupos, era uma atividade com algumas dificuldades para os alunos, portanto ao longo do estágio tentei que existissem alguns momentos de escrita, para desenvolver a criatividade e a escrita dos alunos.

Foram realizadas outras atividades, abordando as outras temáticas do português, mas mais com base no visionamento de apresentações ou realização de fichas de trabalho ou utilização do manual, pois este era um método utilizado pela professora cooperante e para que a turma não saísse muito da sua rotina, tentei também utilizar estas estratégias regularmente.

Os alunos do 4º ano também desenvolveram diversas atividades, para alargarem e atingirem os objetivos estabelecidos para o 4º ano a nível do ensino do português. A escrita de uma notícia, de uma narrativa ou de uma entrevista, foram exemplos de atividades de escrita e tal como é referido no Programa de Português do Ensino Básico (2009), um dos principais objetivos da escrita é “escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como de usufruir do prazer da escrita” (p. 26). A atividade da escrita da notícia surgiu, após verificar que na semana anterior os alunos ficaram com algumas dúvidas relativamente à escrita da mesma. Então foi lembrada a estrutura de uma notícia e, de seguida, distribuída uma folha a cada aluno e apenas foi dada a indicação de que a notícia seria sobre um acontecimento passado numa festa de Halloween (festividade próxima desta atividade). Antes de começarem a escrever a notícia foi solicitado que planeassem as ideias, respondendo às questões colocadas no quadro (LEAD – Quem? Quando? Onde? O quê? Corpo da Notícia – Como? Porquê?). Ao escreverem a notícia, fui verificando que a maior dificuldade estava relacionada com o corpo da notícia, assim voltei a explicar a dar exemplos de como escrever o corpo da notícia. Após esta breve explicação os alunos conseguiram escrever as suas notícias.

A escrita de textos era uma das maiores dificuldades dos alunos, então a estratégia utilizada pela professora titular de turma era planificar, todas as semanas numa das aulas de Português, a escrita de diferentes tipos de texto, desde narrativas, diálogos, opiniões, entre outros. Desta forma e para continuar a ajudar os alunos a

ultrapassarem esta dificuldade, eu e a minha colega, continuámos a utilizar a mesma estratégia de ensino-aprendizagem.

Além da escrita de texto foram abordados outros conteúdos e utilizadas outras estratégias, tal como aprendizagem de diferentes tipos de texto – o instrucional – que foi utilizada como estratégia a leitura e compreensão de um texto instrucional e, posteriormente, a elaboração do que era pedido neste texto, a construção de um anjo para a decoração de natal. Uma vez mais a interdisciplinaridade esteve presente, neste caso o Português com a Educação e Expressão Plástica. Também a banda desenhada foi um outro tipo de texto abordado (Figura 2.6), onde os alunos transformaram um texto narrativo do manual em banda desenhada. No conhecimento explícito da língua, foram falados de diferentes descritores de desempenho, tais como, o verbo, os pronomes pessoais, a divisão silábica, os adjetivos, os quantificadores numerais, entre outros. Todos estes descritores de desempenho foram abordados, pois faziam parte do programa.



Figura 2.6. Banda Desenhada feita pelos alunos

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p. 21) “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.”. Esta questão da transversalidade foi bastante clara para mim ao longo deste estágio, uma vez que quer em Matemática quer em Estudo do Meio e até mesmo nas outras áreas curriculares e não curriculares, o Português está sempre presente, quer através da leitura ou da escrita e, principalmente, da expressão e comunicação oral.

#### **2.3.4. Atividades desenvolvidas nas áreas das expressões**

Na turma de 2º ano tive oportunidade de lecionar uma aula de Expressão e Educação Físico-Motora, onde os alunos realizaram exercícios individuais para o aquecimento (corrida de diferentes formas, rotação da anca, cabeça, entre outros), também realizaram pequenas tarefas, onde tinham de fazer chegar a bola ao último elemento da fila o mais rápido possível e utilizar diferentes formas de a passar, tiveram oportunidade de jogar futebol humano, competição entre duas equipas por mim formadas e, por último e para descontração, puderam cantar uma música e fazer os seus gestos – A Pipoca (Figura 2.7). Com os alunos de 4º ano não surgiu oportunidade de desenvolver atividades nesta área curricular, uma vez que teria de ser ao ar livre e as condições atmosféricas não o permitira. Contudo, a educação e expressão-motora deve estar presente na aprendizagem dos alunos, pois “a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação”. Estes aspetos evidenciam a importância desta área no 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004, p. 35).

Segundo a Organização Curricular e Programas (2004), as atividades que envolvem a música, os alunos cantarem, são a base da Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo. Assim, a expressão musical esteve presente tanto na turma do 2º ano, ao construírem um instrumento, o pau de chuva e ao aprenderem e cantarem uma música para ser acompanhada com o instrumento por si construído. Como com os alunos de 4º ano, onde aprenderam uma nova música de natal para apresentarem às restantes turmas e, por conseguinte os gestos/movimentos a ela associados. Pois as crianças “desenvolvem potencialidades musicais múltiplas” nas danças, ou através do movimento do corpo (ME, 2004, p. 67).

A utilização e a experiência de diferentes materiais, formas e cores permite que “as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, p. 89). Assim, na área da Expressão e Educação Plástica, foram desenvolvidas diversas atividades, muitas destas articuladas com outras áreas curriculares, como por exemplo a elaboração de um desenho, com a turma de 2º ano, das características da praia de acordo com a cor da bandeira, estando esta integrada na área de Estudo do meio. Também na elaboração de um mundo com a turma do 4º ano, para um concurso integrado na semana das necessidades especiais – “Somos iguais, diferentes”. Onde as crianças desenharam o seu trevo e pintaram um mundo, mostrando que os trevos eram todos diferentes e mesmo em locais diferentes do mundo, não deixariam de ser um trevo (Figura 2.8).



Figura 2.7. Aula de Expressão e Educação Físico-Motora (2º ano)



Figura 2.8. Construção do mundo – “Somos iguais, diferentes”

Na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), também desenvolvi atividades integradas nesta área com a turma de 4º ano. A atividade realizada foi articulada com a área de Estudo do Meio, uma vez que os alunos, em grande grupo, construíram uma narrativa acerca do inverno. Esta narrativa foi escrita por todos os alunos, em que um, de cada vez, foi construindo a história e eu fui escrevendo-a no quadro e os alunos copiaram-na para o seu caderno diário. Posteriormente, os alunos utilizaram o seu computador “Magalhães” para fazerem uma apresentação da narrativa, utilizando o *Microsoft Office PowerPoint* para poderem escrever a história com imagens, em forma de uma apresentação. Os alunos não só utilizaram o *PowerPoint*, como também a Internet para a pesquisa de imagens.

Esta atividade foi realizada individualmente e com a minha ajuda. Pois além de ir ao lugar de cada um esclarecer as dúvidas surgidas, estava a fazer, passo a passo, no quadro interativo, para que toda a turma compreendesse e conseguisse fazer a atividade.

### **2.3.5. Atividades desenvolvidas nas áreas não curriculares**

As áreas não curriculares trabalhadas, tanto na turma de 2º ano como na de 4º ano, foram a Área de Projeto e a Educação para a Cidadania.

Em ambas as turmas, na área de educação para a cidadania, foram desenvolvidas atividades semelhantes, apenas mudando a temática. Com os alunos de 2º ano foi desenvolvida uma conversa, em grande grupo, onde as crianças debateram acerca dos direitos da criança. Nesta conversa reflexiva foi utilizada uma mascote – o “Rodolfo” – com esta existia regras, ou seja, apenas poderia falar a criança que tinha a mascote na mão e, conseqüentemente, esta escolhia quem queria que falasse a seguir, passando-lhe a mascote. Na outra turma, foi feita uma atividade semelhante com o mesmo objetivo e também com uma mascote – a “Esponjinha” – mas a temática estava relacionada com as questões de género, em que as crianças debateram se existiam ou não diferenças em ser do sexo masculino ou do feminino, em certos contextos, como em sala de aula, ou na profissão a escolher (figura 2.9).



*Figura 2.9. Conversa em grande grupo, utilizando a mascote (2º e 4º ano)*

Relativamente à Área de Projeto, esta foi trabalhada apenas com a turma de 4º ano. Nesta turma o projeto estava relacionado com a leitura, desta forma existiam alguns livros escolhidos para serem trabalhados durante o ano letivo. O projeto consistia em toda a turma ler o livro pretendido e este ser trabalhado de diferentes formas, por exemplo um dos livros trabalhado durante o período em que estive a estagiar foi “As Andanças do Senhor Fortes”, em que os alunos após leitura, fizeram bandas desenhadas, desenvolvendo as aprendizagens de português e também fizeram uma mala tal como a do senhor Andanças e, em casa com os pais, construíram objetos para serem guardados nesta, mais uma vez a interdisciplinaridade esteve presente com a expressão plástica (Figura 2.10).



Figura 2.10. Projeto desenvolvido em Área de Projeto (4º ano)

#### 2.4. Instrumentos de avaliação

De acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007, pp. 11-12) é “através da avaliação que o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos na disciplina, e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho. A avaliação deve, por isso, fornecer informações relevantes e substantivas sobre o estado das aprendizagens dos alunos.”

Durante os estágios nestas duas turmas a avaliação das aprendizagens esteve presente, dado que esta é parte integrante do currículo (Abrantes & Araújo, 2002, citado em Santos et. al., 2005). Assim, tanto numa turma como noutra a avaliação foi realizada através da observação direta, dos registos e trabalhos dos próprios alunos e do registo em grelhas de observação e verificação. As grelhas de observação e de verificação foram elaboradas previamente e com uma escala definida de acordo com as competências a avaliar, contudo nem sempre foi possível preenche-las no momento, dado à falta de tempo e por estar a dar apoio aos alunos, então só no final da maioria das aulas eram preenchidas.

Em ambas as turmas os exercícios que os alunos realizavam no manual, eram corrigidos no quadro, sendo selecionado um aluno ao acaso para fazer a sua correção. Quanto às fichas de trabalho formativas eram corrigidas também pelos alunos, em sala de aula, contudo no final recolhia-as e fazia as correções e desta forma poderia observar em que aspetos os alunos tinham mais dificuldades, podendo-lhes dar um *feedback* escrito sobre a sua resolução, este poderia ser positivo ou então mostrar ao aluno o que tem de melhorar. De acordo com o que é referido no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), “o professor deve envolver os alunos no

processo de avaliação, auxiliando-os na análise do trabalho que realizam e a tomar decisões para melhorarem a sua aprendizagem” (p. 12), desta forma o *feedback* escrito nas fichas de trabalho ajudou os alunos a refletir e a melhorar, de certa forma, as suas aprendizagens. As produções escritas dos alunos também eram corrigidas por mim e algumas delas eram avaliadas, preenchendo uma grelha de avaliação com uma escala pré-definida (1 a 4 – insuficiente a muito bom) e com as competências que pretendia avaliar.

Os registos dos alunos, tanto resultante de trabalho individual como de grupo, foi um instrumento de avaliação utilizado ao longo do estágio com a turma de 2º ano e de 4º ano. Pois através da observação dos registos dos alunos é possível verificar que aprendizagens desenvolveram os alunos e em que conteúdos têm mais dificuldades, podendo estes voltar a ser abordados e mais aprofundados.

Ao avaliar diariamente os alunos, verifiquei que nem sempre os alunos compreendiam os conteúdos, esta situação por vezes, fez com que repensasse na forma de lecionar e em alguns casos voltar a abordar o conteúdo e, se possível, de forma diferente.

Desta forma, a avaliação é “um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado” (p. 12), assim ajuda o professor a pensar como irá gerir os programas das várias áreas curriculares, fazendo sempre a pensar numa melhoria da aprendizagem dos alunos.

## **2.5. Autoavaliação dos estágios**

Ao longo destes estágios desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram surgindo algumas dificuldades, que com o tempo foram sendo ultrapassadas e evoluindo.

A relação com os alunos da turma do 2º ano constituiu uma das dificuldades iniciais, pois não foi fácil os alunos verem-me como professora e respeitarem como tal, dificultando a minha ação nas primeiras semanas de estágio. Mas no decorrer do estágio, esta dificuldade foi ultrapassada e começou a existir uma melhor interação aluno-professor e vice-versa. Enquanto com a turma de 4º ano, esta questão já não foi problema, antes pelo contrário, integraram-me bem o que facilitou bastante o meu papel de professora com esta turma.

A exposição oral, a forma como falava para a turma e a colocação de voz foi uma das evoluções sentidas e significativas com o decorrer destes dois estágios, dado que inicialmente tinha tendência a falar baixo, fazendo com que a turma não me ouvisse e, conseqüentemente, não me respeitasse. Mas aos poucos fui conseguindo

melhorar este aspeto, não ficando nervosa por estar a falar para toda a turma e adequando o tom de voz para que todos me ouvissem.

As diversas atividades desenvolvidas, nas diferentes áreas curriculares e não curriculares foram muito importantes para a minha formação profissional, pois durante a execução das mesmas acabei por verificar que nem todas as atividades planificadas davam são possíveis de se concretizar, devido ao tempo e que por vezes não se adequam às características do grupo. Para mim foi bastante importante conhecer primeiro o grupo, as suas características e a forma como trabalham, para que as atividades planificadas se adequassem o mais possível à turma.

Como futura profissional, considero que os estágios de intervenção foram bastante importantes para a minha aprendizagem e para o meu desempenho num futuro próximo.

# **PARTE II – ADEQUAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO**

Hoje em dia, em termos pedagógicos, a avaliação é o termo mais utilizado e, ao mesmo tempo, uma questão bastante debatida (Pinto & Santos, 2006), uma vez que além de dar ao professor dados importantes sobre o desempenho dos seus alunos, fornece informações bastante úteis para ajudar numa melhor aprendizagem do aluno. Isto é, a avaliação tem como função a comprovação das suas aprendizagens e das competências desenvolvidas (Abrantes et. al., 2002).

A avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º ciclo do ensino básico foi a temática que considere pertinente aprofundar, em particular compreender a adequação dos instrumentos de avaliação às estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, esta pesquisa tem como principal objetivo analisar as potencialidades de diferentes instrumentos de avaliação para a compreensão das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e das suas dificuldades.

## **2. ENQUADRAMENTO**

A avaliação e a aprendizagem parecem cruzar caminhos semelhantes, dado que ambas parecem ter a mesma origem no tempo (Santos et. al., 2010). Ou seja, esta está articulada com a atividade humana, daí a sua história parecer bastante antiga (Hadji, 1989, citado em Pinto & Santos, 2006). Romberg (1987, citado em Pinto & Santos, 2006) refere ainda que a avaliação, ou seja, a ideia de medida do comportamento humano, vem dos primórdios do Homem, desde a altura em que existem registos. Porém, a avaliação que conhecemos nos dias de hoje, tem um passado recente, pois está estreitamente relacionada com o desenvolvimento de uma escola para todos. E ao fazer referência a este tipo de avaliação nas escolas fala-se, obrigatoriamente, da prática que envolve não só o professor, mas também o aluno, as aprendizagens, o sucesso e, em simultâneo, as dificuldades (Pinto & Santos, 2003).

Esta é parte integrante do currículo, isto é, o currículo e a avaliação não funcionam como dois sistemas separados, mas sim como componentes integradas de um mesmo sistema (Abrantes & Araújo, 2002, citado em Santos et. al., 2005). Assim, e de acordo com estes autores, entendamos então a avaliação como aspeto fulcral do

processo de aprendizagem, um veículo comum tanto para o aluno como para o professor que permite recolher e interpretar informação. Desse modo é possível delinear um plano e introduzir, se necessário, medidas que beneficiem essa mesma aprendizagem. Este tipo de avaliação é aquele que, atualmente, é mais realçado nos vários documentos curriculares. Tal como se pode verificar, na lei que determina o sistema de avaliação para os alunos do ensino básico, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo nº 30/2001, 19 de junho). Pacheco (1996, citado em Abrantes et. al. 2002) refere, ainda, que avaliar é “decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos” (p. 59). E numa avaliação integrada que esta recolha de dados é realizada com base em variadas fontes, utilizando instrumentos diversificados.

Segundo Santos et. al. (2010) no ato avaliativo está inerente um pedido, oral ou escrito, feito pelo docente, ao qual os alunos devem responder através da construção de produções. Contudo, Hadji, (1997, citado em Pinto & Santos, 2003), afirma que a avaliação não passa de uma equiparação entre o que o professor espera dos seus alunos, o que produzem, em função da interpretação do que lhes foi pedido. Assim, a avaliação não acontece apenas em momentos destinados à mesma, mas também na comunicação avaliativa que se estabelece entre o docente e os alunos em volta do trabalho diário, ou seja, a prática avaliativa não decorre apenas num momento do ano letivo, mas sim durante todas as aulas, nos diversos momentos de ensino-aprendizagem, em não sendo algo singular e estritamente pré estabelecido (Pinto & Santos, 2003). De acordo com Perrenoud (1991, citado em Pinto & Santos, 2003) é nos trabalhos realizados pelo aluno diariamente na maioria das vezes é bem notória a utilização da avaliação como uma observação reguladora, por parte do professor, quer isto dizer que este orienta o trabalho do aluno na resolução das suas dificuldades.

Segundo o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 1999), ao serem abordadas as mudanças de orientações preconizadas, afirma-se que a avaliação não é apenas feita *sobre* os alunos, mas também é utilizada para melhorar a aprendizagem dos mesmos, guiando-os e orientando-os de uma melhor forma. Assim, no decorrer das atividades letivas realizadas em sala de aula a prática avaliativa está sempre presente, nomeadamente quando existe um diálogo entre o professor e o aluno. Estes momentos raramente são reconhecidos como sendo de avaliação, contudo a conversa que se estabelece entre aluno e professor são consideradas conversas avaliativas, ou melhor quando existe uma interação formativa entre o professor e os seus alunos, sendo esta feita através do confronto do aluno com as suas respostas, ou quando incentivado a confrontar os seus resultados com os

colegas, ou ainda quando o professor incentiva os alunos a aprofundarem ainda mais o seu trabalho (Pinto & Santos, 2003).

Santos et. al. (2005), refere que alguns autores defendem que os professores, ao avaliarem os alunos, recorrem, frequentemente, a uma base de conhecimentos mais amplos e elaborados; de certo tipo de atitudes e postura relativamente ao ensino enquanto atividade; de determinadas técnicas no planeamento da avaliação; de conhecimentos profundos das normas e dos critérios de avaliação mais adequados; de competências na formação de juízos de valor acerca do desempenho dos alunos; e de experiência e discernimento nas manifestações de *feedback*.

Relativamente às funções da avaliação, entende-se que esta tem uma função sumativa associada ao balanço, isto é, como refere Leite e Fernandes (2002), uma recolha conjunta de um todo durante o ano letivo. Mas está, também, ligada a uma perspetiva formativa, uma vez que contribui para o desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno (Santos et. al., 2010). Dado que este tipo de avaliação envolve o recurso a procedimentos/comportamentos que visam as aprendizagens importantes e permitem identificar quais as dificuldades sentidas pelos alunos e, em simultâneo, quais os métodos mais apropriados para solucionar as dificuldades e melhorar as aprendizagens, tendo como principal objetivo “ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada” (Santos et. al., 2010, p. 12). Seguindo este pensamento, uma vez mais, não faz sentido que a avaliação seja apenas realizada em momentos formais. Pois é no decorrer das atividades realizadas, diariamente, em sala de aula que o professor deve dar atenção, de forma intencional, aos indícios dos alunos, interpretá-los e ao mesmo tempo agir em conformidade (Santos et. al., 2010). De acordo com o *NCTM* (1999) a avaliação pedagógica é vista nas duas vertentes anteriormente mencionadas: formativa e sumativa. Num ou noutro caso, pode ainda encontrar-se a avaliação pedagógica, separada da avaliação formativa, contudo o único aspeto que as distingue é o momento em que acontece, antes da abordagem de uma nova temática (Santos et. al., 2010).

Rafael (2003) considera que a avaliação não é apenas certificadora das aquisições dos alunos, mas também é entendida como um instrumento distinto na regulação contínua das interações e das situações didáticas, como reguladora e orientadora do processo de ensino/aprendizagem. Desta forma contribui para que o aluno se torne cada vez mais autónomo, promovendo o sucesso escolar dos alunos e também favorecendo a autoconfiança de cada um.

Além destas duas funções da avaliação, sumativa e formativa, Weiss (1977, citado em Pinto & Santos, 2003), considera que a avaliação está organizada em dois

eixos, por um lado, o administrativo que integra as modalidades e métodos de avaliação, que têm como função gerir e regular o sistema de ensino. Por outro lado, o pedagógico, aquele que engloba as modalidades e métodos de avaliação que contribuem para um enriquecimento das aprendizagens e do ensino.

O termo avaliar é utilizado em vários momentos e pode-se avaliar diversas realidades, sendo uma delas a avaliação de competências. Quando se aborda a questão de avaliar competências, fala-se sobretudo num método que regula a experiência dos alunos durante os momentos de aprendizagem. Este é um processo intencional e continuado, acontecendo diariamente numa sala de aula e marcado por um conjunto de orientações, ou seja, numa sala de aula em que se evolui num ambiente onde não se é penalizado por errar, pois é um ato que acontece naturalmente, onde a observação formativa é privilegiada e a metacognição é favorecida como fonte de autorregulação (Esteves, 2003). Desta forma, “avaliar por competências é avaliar a capacidade do aluno de, perante uma situação desconhecida, ser capaz de estruturar o pensamento e comunicar uma resposta adequada ao contexto” (Paiva, 2009, p. 81).

A avaliação tem como principal objetivo contribuir para um melhoramento da formação dos alunos, para tal é importante fazer a distinção entre avaliar e classificar, pois ao refletir sobre os conhecimentos, o trabalho dos alunos e/ou as competências pode levar a alguns equívocos. Mesmo os professores ao terem conhecimento de que avaliar não é classificar, estes dois conhecimentos surgem associados, quando postos em prática (Rafael, 2003). Para se distinguir os conceitos de avaliação e classificação, é importante referir que a primeira é entendida como um processo constituído por quatro fases que se relacionam entre si e nem sempre seguem a mesma ordem (planificação, recolha de dados, interpretação e uso dos resultados para diversos fins). Enquanto a classificação é a atribuição de um valor a algo com base numa análise feita anteriormente (Santos, s. d.).

É ainda importante que a avaliação seja um processo contínuo, dinâmico e público, que se já reconhecida a competência profissional dos professores enquanto responsáveis pela avaliação, que sejam utilizados instrumentos de avaliação variados e complexos e, por últimos, que os desempenhos dos alunos não sejam comparados entre si, mas sim com os critérios de avaliação definidos previamente (Santos et. al. 2005). Rafael (2003) afirma que os instrumentos de avaliação ao serem variados e o professor ao promover o trabalho individual e de grupo fazem com que a avaliação seja compatível com a diversidade dos objetivos propostos nos novos programas. E para avaliar é igualmente importante que o professor tenha em conta os objetivos do domínio afetivo e atitudes, a capacidade de resolver problemas, a comunicação, o

raciocínio. É importante o professor compreender como o aluno aprende, a forma como se relaciona com os pares, como comunica as ideias, bem como o que o aluno sabe (Rafael, 2003).

Na avaliação é imprescindível precisar o “quando?” e “em que contexto?”, antever quais os instrumentos a recorrer, distribuir as tarefas, entre outros. Para recolher a informação necessária para uma posterior avaliação é necessário ter em conta três aspetos: as circunstâncias e momentos; a natureza das informações a recolher; por último, os instrumentos que apoiam a elaboração deste trabalho (Hadji, 1994). Relativamente a este último aspeto, cabe ao professor conhecer as diversas características dos vários instrumentos, quais as suas limitações e que informação é possível recolher, deve também verificar a sua aplicabilidade em sala de aula e optar pelo que se adequa ao que pretende avaliar (Barbosa, 2012). Esta autora, afirma ainda que nenhum método isolado será suficiente para fazer uma avaliação coerente e ponderada, daí que seja aconselhável utilizar mais do que um instrumento. Na avaliação de determinada competência, normalmente é utilizado mais que um método (por exemplo, avaliar competências relativas à leitura, pode utilizar-se a observação e questões orais), ou vice-versa, isto é, o mesmo método pode ser utilizado para avaliar mais que uma competência (Abrantes et. al., 2002). Para estes autores avaliar é ainda importante que o professor ao escolher quais os métodos e instrumentos de avaliação tome em consideração outros fatores, tais como: as finalidades e os objetivos pretendidos, qual o objeto de avaliação, a disciplina, o nível de escolaridade, o género de tarefa, o contexto e, por fim, os próprios avaliadores.

De acordo com as OCEPE (1997) e com o que foi mencionado anteriormente, é importante a utilização de instrumentos de avaliação diversos, ou seja, o professor deve diversificar as formas de avaliar/os instrumentos. Para a escolha de determinado instrumento, o professor deve ter em conta aquilo que pretende saber, (cada instrumento deve ser adequado para certos aspetos de aprendizagem e para outros não). O docente deve também garantir que todos os alunos têm a mesma oportunidade para demonstrar de forma clara e completa aquilo que sabem e são capazes de fazer (Santos et. al., 2005).

Durante o ano letivo, é importante que o professor proporcione aos seus alunos diversos momentos de avaliação, aumentando, desta forma, as suas oportunidades de aprendizagem, uma vez que é dada a possibilidade de os alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos e de serem eles próprio a terem noção das aprendizagens e competências a desenvolver, sendo-lhes dado *feedback* frequente sobre os progressos e as dificuldades (Abrantes, et. al. 2002). Este autor alerta ainda para o facto de que a avaliação “implica a utilização de uma variedade de modos e

instrumentos de avaliação, adequados à diversidade e natureza das aprendizagens, assim como uma atenção especial ao percurso e evolução do aluno ao longo do ensino básico” (p. 10).

É importante fazer-se a distinção entre estratégia/técnica de recolha de informação e instrumento de avaliação, deste modo Leite (2000), faz a distinção entre estes dois aspetos mencionando três técnicas: o inquérito, a observação e a análise de documentos. Estas técnicas “podem ser concretizadas através de um ou mais tipos de instrumentos” (Leite, 2000, p. 7). Para a primeira o instrumento de avaliação a utilizar poderá ser escrito, através de testes, questionários e entrevistas, ou oral pelo questionamento. No que diz respeito à observação o professor poderá recorrer às listas de verificação ou às grelhas de avaliação e, por último, na análise de documentos o professor poderá recorrer aos cadernos diários, trabalhos/registos dos alunos e portefólios. Deste modo, Leite (2000) salienta que o professor ao utilizar diferentes técnicas e instrumento possibilita o cumprimento da recomendação dos atuais programas e “faz sentido na medida em que permite avaliar a globalidade do trabalho realizado pelo aluno, tirando partido do facto de as vantagens de uma técnica compensarem as desvantagens de outra” (p. 11).

Os instrumentos de avaliação (registo da observação, interação professor e aluno e portefólio), apresentados de seguida, embora em separado, não significa que não possam ser utilizados de forma articulada (Santos et. al., 2005). Uma das práticas avaliativas mais utilizadas pelos docentes é a observação (APM, 1998, citado em Santos et. al., 2005). A observação é considerada a forma eficaz que o professor dispõe para conhecer como os alunos efetuam as atividades e como são autónomos (Paiva, 2009). Através da observação o professor tem oportunidade de avaliar determinados aspetos nos alunos, tais como a capacidade de interpretação, reflexão e exploração de ideias e a forma como raciocinam, que de outra forma dificilmente seriam detetados (Santos, 2005, citado em Barbosa, 2012). As atividades de investigação, tanto realizadas em grupo como individualmente, são um exemplo da utilização da observação, onde o professor tem como função observar, podendo ou não intervir no trabalho dos alunos (Paiva, 2009). Esta observação pode ser feita de uma forma informal, sem que o docente recorra a instrumentos de avaliação ou de forma mais formal, ou seja, de forma mais estruturada, construindo grelhas de observação ou listas de verificação (Leite, 2000). As listas de verificação são utilizadas apenas “quando se trata da simples presença ou ausência dos mesmos. Para elaboração de uma lista de verificação, é necessário identificar previamente os comportamentos ou características importantes” (Lemos, 1990, p. 32). Enquanto as

grelhas de observação alertam o observador para alguns aspetos, tais como no domínio cognitivo ou psicomotor e têm uma escala pré-definida (Leite, 2000).

Porém, Santos et. al. (2005) relata que em alguns estudos, partindo da observação, a recolha de informação não é feita com registos escritos, nem de forma sistemática e focada. Uma das possíveis razões apontadas para o facto de isto acontecer são as dificuldades inerentes a esta tarefa por parte do professor. Mesmo quando o professor prepara previamente a avaliação feita através de observação, construindo grelhas de observação, não é capaz de contornar toda a complexidade que caracteriza esta tarefa. Segundo Santos et. al. (2005), os professores quando recorrem a este tipo de instrumento para avaliar os alunos privilegiam, principalmente, aspetos relativos às atitudes dos alunos.

A interação professor e aluno, tanto oral como escrita, é uma forma de desenvolver uma avaliação que regula as aprendizagens, de maneira privilegiada (Santos, 2002, citado em Santos et. al., 2005). A interação oral ao acontecer propositadamente nas atividades desenvolvidas diariamente em sala de aula é uma forma evidente de avaliação como parte integrante do currículo. Esta interação vista como reguladora, normalmente é associada ao questionamento feito durante o trabalho desenvolvido pelo aluno (Santos, 2002, citado em Santos et. al., 2005).

Outra forma de avaliação reguladora é a interação escrita, habitualmente designada por *feedback* ou escrita avaliativa. Esta pode também ser de variados tipos e desta forma ser mais ou menos adequada à sua finalidade. Normalmente o professor faz os comentários sobre as produções escritas dos alunos tendo em conta os critérios de avaliação definidos previamente para cada tarefa (Gipps, 1999, citado em Santos et. al. 2005). O professor ao dar um *feedback* aos alunos, numa primeira versão do trabalho, permite que estes aperfeiçoem a primeira versão do trabalho efetuado, sendo esta uma forma rica de desenvolver uma prática avaliativa que regula a aprendizagem (Pinto & Santos, 2003).

Fernandes (2002) menciona alguns tipos de atividades realizadas pelos alunos que podem ser articuladas com as competências a desenvolver e com os métodos de avaliação, sendo estas:

leitura e interpretação de textos, ii) discussão e debate de temas e/ou problemas; iii) actividades de pesquisa; iv) trabalhos escritos (fichas, testes, relatórios, produção de textos criativos, de projectos, resposta a questionários, outros); v) jogos (jogos funcionais, jogos de regras, dramatizações, entre muitos outros); vi) utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação) e de vários outros recursos materiais, como meio de comunicação; vii) trabalhos práticos (de aplicação, laboratoriais, manuais e outros); viii) actividades físicas, de expressão plástica, musical e outras. (p.70)

Este autor refere que estas atividades tanto podem ser realizadas individualmente, como a pares ou ainda em grupo, em que a forma de avaliar difere consoante o tipo de atividade, por exemplo na atividade física a avaliação feita é mais acessível se for através da observação, enquanto outras atividades são mais facilmente avaliadas através das produções dos alunos.

De acordo com Santos et. al. (2005) “uma avaliação ao serviço da aprendizagem contribui para aumentar a aprendizagem”. Isto é, o desenvolvimento de uma avaliação adequada permite ao aluno compreender quais os conhecimentos na área da matemática e do português e os desempenhos que são valorizados, orientando-o assim no seu estudo (p. 171).

### **3. ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Para a realização de uma investigação educacional podem ser utilizadas diferentes metodologias, as quais são definidas pelo investigador de acordo com a sua investigação. De acordo com Ponte (2002), “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento”.

De acordo com o defendido por Ponte (2002), a presente pesquisa trata-se de uma investigação sobre a própria prática, uma vez que esta é um “processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2002). Esta pesquisa, para Alarcão (2000), está relacionada com a questão do professor-investigador, que se questiona sobre a sua própria prática e “desenvolve competências para investigar na, sobre e para a acção educativa” (Alarcão, 2000, p. 6).

Este tipo de pesquisa poderá, segundo Ponte (2002), ter dois objetivos essenciais, sendo um deles o de modificar determinado aspeto da prática e outro, o de compreender quais os problemas adjacentes a essa mesma prática de modo a definir uma estratégia de ação (Ponte, 2002). O que vai ao encontro do pretendido com esta pesquisa.

#### **3.1. Participantes**

Este estudo sobre a prática centrou-se nos alunos de uma turma de 4º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta turma frequentava uma escola do concelho de Santarém e era constituída por 24 alunos. O intervalo de idades destes alunos estava

entre os 9 e os 10 ano e esta foi a turma onde desenvolvi o meu estágio da prática supervisionada.

### **3.2. Recolha de dados**

De forma a diversificar os instrumentos de avaliação e a compreender a adequação dos mesmos às diferentes estratégias de ensino usadas, foram aplicados alguns instrumentos, com esta turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes instrumentos foram centrados apenas nas áreas curriculares de português e de matemática e os apresentados foram os escolhidos para a investigação.

Para tal foram elaboradas grelhas de avaliação, sendo estas criadas com base em Barbosa (2012), quando afirma que as grelhas de avaliação utilizam uma escala uniforme ou universal, podendo ser numérica, verbal, gráfica ou figurativa. Neste caso foi utilizada uma escala numérica de 1 a 4 (1 – Insuficiente, 2 – Suficiente, 3 – Bom e 4 – Muito Bom). Neste estudo as grelhas de avaliação apresentadas de seguida, foram utilizadas na área do português, para avaliar as produções escritas dos alunos (uma notícia e uma narrativa), avaliando os seguintes aspetos para a notícia: reconhece a estrutura da notícia; escreve a notícia, respeitando o tema; respeita a estrutura da notícia e escreve o corpo da notícia. Para a narrativa: elabora uma planificação do texto; elabora uma narrativa, seguindo a sua estrutura; coloca as componentes de uma narrativa; utiliza adequadamente a pontuação e escreve corretamente. Ainda na área do português, também recorri a uma lista de verificação, numa aula de exposição oral acerca dos verbos e dos pronomes pessoais. Nesta lista de verificação, tinha de verificar se o aluno: identifica os tempos verbais; modifica frases, mudando o tempo verbal; conhece os pronomes pessoais e identifica e utiliza pronomes pessoais.

Para além das grelhas de avaliação, foi também utilizada a de observação, tendo sido elaboradas e adaptadas tendo em conta Leite (2000), que afirma que as grelhas de observação “orientam a atenção do observador para aspectos dos domínios cognitivo, afectivo ou psicomotor que, por serem considerados importantes no contexto da actividade a realizar e/ou por terem sido seleccionados para observação, foram incluídos na grelha”. Esta pode também ser construída através da enumeração dos aspetos que o professor pretende observar/avaliar no aluno ao desenvolver diferentes estratégias (Leite, 2000). A grelha de observação apresentada foi aplicada numa atividade de grupo, na área da matemática (o estudo da circunferência). Esta foi elaborada com uma escalada de 1 a 4, em que o 1 corresponde a “não conseguiu”, 2 a “conseguiu parcialmente”, 3 a “conseguiu, mas incompleto” e 4 a “conseguiu plenamente”. Nesta grelha não foram apenas avaliados

os conteúdos (identifica o raio da circunferência, o diâmetro e o centro; representa a circunferência no geoplano, representa mais que uma raio, vários diâmetros e a corda), mas também as atitudes dos alunos (respeita os colegas; coopera com os elementos do seu grupo; partilha o material com os colegas e dá oportunidade de todos os elementos participarem).

Os registos dos alunos, tanto individualmente como de grupo (produções textuais, desenhos com compasso, registos de trabalho de grupo) e a elaboração de fichas de trabalho com posterior *feedback* foram também outros instrumentos de avaliação utilizados nesta investigação sobre a própria prática. Por vezes estes registos dos alunos foram acompanhados de outros instrumentos de avaliação, como grelhas de avaliação ou observação. Para além da informação recolhida com base nos trabalhos e nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Foi também utilizada a análise documental dos semanários feitos ao longo do estágio, estes semanários foram elaborados ao longo das semanas de estágio, em que no final de cada uma, fiz um resumo da semana, refletindo sobre o que tinha corrido melhor e pior.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Neste ponto serão apresentados os resultados da pesquisa e a sua análise, isto é, os instrumentos de avaliação que foram utilizados nas diferentes estratégias de ensino e aprendizagem e a importância e adequação dos mesmos.

Uma das atividades realizadas com os alunos foi o desenho livre, utilizando apenas o compasso, cujo objetivo seria “utilizar livremente o compasso” (Anexo II). Nesta atividade foi dada a indicação aos alunos que teriam de fazer um desenho, utilizando apenas o compasso, este teria de ter apenas circunferências.

Esta atividade foi avaliada através do registo dos alunos, onde foram observados os seguintes aspetos: “Manuseia corretamente o compasso”; “desenha circunferências de diferentes tamanhos, construindo uma composição”; “representa corretamente as circunferências”.

Para que o professor consiga avaliar estes aspetos, uma das melhores formas é através do registo dos alunos (Figura 4.1). Tal como refere Fernandes (s. d.) algumas atividades, como trabalhos escritos ou práticos de aplicação, são facilmente avaliadas através da produção dos alunos. Desta forma considere que para avaliar os itens acima descritos ou numa atividade semelhante poderia utilizar os próprios registos dos alunos.

Nesta atividade, ao observar os registos dos alunos, verifiquei que o aspeto em que os alunos demonstraram mais dificuldades foi no manuseamento correto do

compasso. Assim, considerei que seria importante repetir o exercício, como trabalho de casa, onde poderiam voltar a manusear livremente o compasso. Após uma comparação entre as primeiras e as segundas produções dos alunos, consegui observar uma evolução e a dificuldade anteriormente mostrada por uma grande parte dos alunos foi ultrapassada.



*Figura 4.1. Exemplos de Representações dos alunos (antes e depois)*

Outra atividade avaliada com base nos registos dos alunos foi o trabalho realizado em pequenos grupos, utilizando o geoplano circular, de forma a consolidar as aprendizagens acerca dos diferentes elementos que constituem a circunferência (diâmetro, raio, corda e centro) (Anexo III).

Tal como na atividade anterior, recorreu-se ao registo feito pelos alunos, sendo este um dos instrumentos utilizados para avaliar as aprendizagens dos alunos nesta tarefa (Figura 4.2), sendo que “os alunos ao trabalharem com os geoplanos e ao terem uma folha de registo é bastante importante para que o trabalho de cada um fique registado, principalmente neste tipo de atividade, realizada em grupo, pois o professor não consegue observar o trabalho de todos os grupos ao mesmo tempo” (semanários de estágio). Contudo, Barbosa (2012) afirma que na maioria dos casos não existe um instrumento que seja suficiente por si só, desta forma considera que o professor deve utilizar mais que instrumento para a mesma estratégia, de forma a obter uma avaliação consistente. De acordo com esta autora e pelo que verifiquei na atividade anterior, optei por complementar a avaliação utilizando também uma grelha de observação, construída anteriormente. Considerando que avaliar apenas através dos

registos dos alunos não é suficiente, concluí que num trabalho de grupo será oportuno utilizar uma grelha de observação, mesmo que não seja possível o seu preenchimento no momento, este poderá ser feito no final da aula. Na grelha de observação utilizada foram registados os conteúdos e também as atitudes dos alunos ao trabalharem em grupo (Quadro 4.1). Pois, de acordo com Santos et. al. (2005), no registo, em grelhas de observação, são muitas vezes privilegiados os aspetos que dizem respeito às atitudes dos alunos em detrimento de outras aprendizagens.

A utilização destes dois instrumentos de avaliação para esta atividade, permitiu-me compreender as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e, ao mesmo tempo, verificar que alguns ainda não tinham adquirido todos os conteúdos pretendidos, mostrando ainda algumas dificuldades. Contudo, considerei que a utilização de uma grelha de observação onde é tido em conta alguns parâmetros que avaliem as atitudes e comportamentos é uma mais-valia, principalmente em trabalho de grupo, pois permite uma recolha de informações mais consistente e organizada, o que não acontece quando o professor faz uma observação, mas não faz um registo do que observa de forma estruturada.

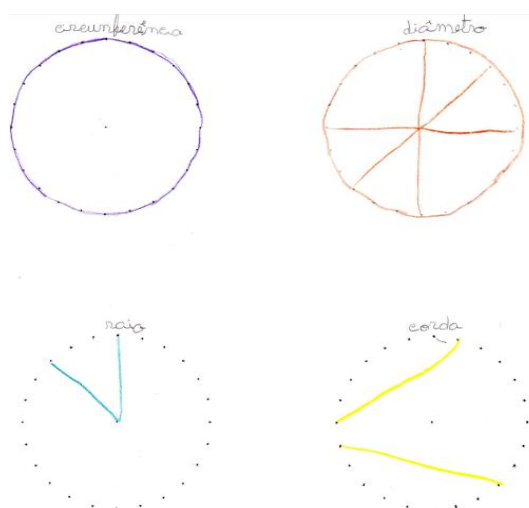


Figura 4.2. Registo dos alunos

Quadro 4.1. Grelha de Observação

Aluno: L		1	2	3	4	Observações
CONTEÚDOS	Identifica o raio da circunferência			X		
	Identifica o diâmetro da circunferência			X		
	Identifica o centro da circunferência			X		
	Representa a circunferência no geoplano				X	
	Representa vários diâmetros				X	
	Representa mais que um raio				X	
	Representa a corda				X	
ATTITUDES	Respeita os colegas				X	
	Coopera com os elementos do seu grupo			X		
	Partilha o material com os colegas				X	
	Dá oportunidade de todos os elementos participarem				X	

Escala de Avaliação:

1 – Não conseguiu    2 – Conseguiu parcialmente    3 – Conseguiu, mas incompleto    4 – Conseguiu plenamente

A investigação em educação tem mostrado que a avaliação realizada através da observação é aquela que o professor utiliza com mais frequência (APM, 1998, citado em Santos et. al., 2005). Esta forma de avaliar pode ser feita de forma informal ou formal, utilizando esta última forma de observar, o docente pode utilizar uma grelha de avaliação ou um lista de verificação (Leite, 2000). Ao abordar os verbos e os pronomes pessoais com a turma, foi feita uma exposição oral, onde foram explicados os conteúdos e, em simultâneo, foram feitas questões aos alunos para que se pudesse verificar as aprendizagens dos alunos (Anexo IV). Como esta intervenção na área do português foi feita através da interação oral professor-aluno o instrumento de avaliação que considerei que deveria ser utilizado e o mais ajustado foi uma lista de verificação (Quadro 4.2), elaborada previamente com base nos objetivos da atividade.

Contudo, esta lista de verificação, não foi preenchida no momento da atividade, uma vez que foi necessário dar atenção às questões colocadas pelos alunos, explicando-lhes de novo os conteúdos, para que não ficassem com dúvidas, tendo sido, por isso, preenchida no final da aula. Esta situação ocorrida vai ao encontro do estudo realizado por Leal (1992, citado em Paiva 2009), que refere que o professor ao interagir com o aluno ou o aluno questionar o professor, solicitá-lo, torna o registo da observação numa tarefa difícil. Porém Paiva (2009) defende que este registo poderá ser efetuado no final da aula, dando o professor uma maior importância à interação aluno-professor, tal como fiz nesta situação. Contudo, Leite (2000), salienta que “o professor não tem que observar pormenorizadamente o trabalho de todos os alunos em todas as aulas” (p. 11). Considero, assim, que a lista de verificação é um instrumento de avaliação adequado a este tipo de atividade, mas se me centrar num grupo de alunos de cada vez para avaliar, facilita a ação e a avaliação feita por parte do docente. Relativamente à forma como planeei avaliar este tipo de atividade, considero que foi uma boa escolha de instrumento a utilizar, pois mesmo que só tenha tido tempo no final da aula de preencher a lista, fica um registo mais pormenorizado de cada aluno em relação aos conteúdos e onde pude verificar se persistiam dúvidas nos alunos dúvidas ou não e se seria pertinente voltar a abordar a temática e fazer mais exercícios de aplicação.

A interação oral entre professor e aluno através do questionamento e de comentários que melhorem as aprendizagens dos alunos, é uma forma de avaliação reguladora das aprendizagens e, frequentemente, é associada às questões colocadas pelo aluno no decorrer da atividade (Santos, 2002, citado em Santos et. al., 2005). Desta forma, numa atividade apenas, utilizaram-se dois instrumentos de avaliação diferentes, o registo em lista de verificação e a interação do professor, realizada oralmente.

Quadro 4.2. Lista de Verificação – Tempos Verbais e Pronomes Pessoais

Competência Aluno	Identifica os tempos verbais		Modifica frases, mudando o tempo verbal		Conhece os pronomes pessoais		Identifica e utiliza pronomes pessoais	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
A	X		X		X		X	
B	X			X	X			X
C	X		X		X		X	
D	X		X		X		X	
E	X		X		X		X	
F	X		X		X		X	
G	X		X		X		X	
H	X		X		X		X	
I	X		X		X			X
J	X		X		X		X	
K	X		X		X		X	
L	X		X		X		X	
M	X		X		X		X	
N	X		X		X		X	
O	X		X		X		X	
P	X		X		X		X	
Q	X		X		X		X	
R	X			X	X			X
S	X		X		X		X	
T	X		X		X		X	
U	X		X		X		X	
V	X		X		X		X	
X	X		X		X		X	
Z	X		X		X			X

Na área do português os alunos realizaram diversas produções escritas, tendo escolhido a avaliação de duas para o estudo – a escrita de uma notícia e de uma narrativa. Para avaliar este tipo de atividade além da correção das mesmas, elaborei grelhas de avaliação, preenchidas após a correção dos trabalhos dos alunos. Para a escrita de uma notícia foi dado um tema a toda a turma – festa de *Halloween* – e esta tinha como intenção perceber se os alunos compreenderam a estrutura de uma notícia. Quanto à escrita de uma narrativa, os alunos puderam escolher o tema e esta tinha como intenção avaliar se o aluno conhecia a estrutura de uma narrativa e quais as suas características.

De modo a que a avaliação da escrita fosse mais sólida, tornei a utilizar mais do que um instrumento de avaliação – a grelha de avaliação (Quadro 4.3 e 4.4), em simultâneo com a análise das produções dos alunos. Tal como refere Barbosa (2012), a grelha de avaliação apresenta uma escala uniforme, neste caso numérica, que variou entre 1 – Insuficiente e 4 – Muito Bom. Estas grelhas foram adaptadas, de acordo com a competência a avaliar e partindo da análise destas, o professor poderá considerar pertinente voltar a falar na temática, dando um *feedback* aos alunos,

oralmente e, ao mesmo tempo, devolvendo as produções escritas com o *feedback* escrito, adequado às dificuldades de cada aluno. Neste caso concretamente as produções escritas (narrativa) foram devolvidas aos alunos para que estes pudessem verificar o que não estava correto e o que têm de melhorar na escrita de uma narrativa. Quanto à notícia, também foi devolvida aos alunos com as devidas correções e o *feedback* escrito e, ainda, oralmente, lembrei os alunos acerca das partes que constituem uma notícia e, principalmente, expliquei-lhes o que se pretende que se escreva no corpo da notícia, pois foi nesta parte que verifiquei que os alunos sentiram mais dificuldades.

No meu estudo verifiquei que é importante a utilização desta grelha de avaliação como forma de complemento às produções dos alunos, uma vez que nestas tem a avaliação de cada aluno, no que respeita à produção textual, sintetizada sem ter rever todos os textos dos alunos. Quanto às produções escritas, após serem corrigidas por mim e de ter preenchido as grelhas, dei um *feedback* oral, aos alunos e reforcei os conteúdos onde foram sentidas mais dificuldades, tal como na escrita do corpo da notícia, como se verifica no quadro 4.3.

Quadro 4.3. *Grelha de Avaliação – Escrita de uma notícia*

Competência Aluno	Reconhece a estrutura da notícia				Escreve a notícia respeitando o tema				Respeita a estrutura da notícia				Escreve a notícia começando pelo LEAD				Escreve o corpo da notícia (respondo ao como e ao porquê)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aluno A				X				X				X				X				X
Aluno B			X					X			X				X			X		
Aluno C				X				X				X			X					X
Aluno D			X					X				X			X		X			
Aluno E				X				X				X			X					X
Aluno F				X				X				X			X				X	
Aluno G				X				X				X			X				X	
Aluno H			X					X				X			X				X	
Aluno I		X					X				X			X		X	X			
Aluno J				X				X				X			X				X	
Aluno K			X					X				X			X				X	
Aluno L			X					X				X			X		X			
Aluno M			X					X				X			X		X			
Aluno N				X				X				X			X					X
Aluno O				X				X				X			X		X			
Aluno P				X				X				X			X					X
Aluno Q			X					X				X			X		X			
Aluno R		X					X				X			X		X	X			
Aluno S				X				X				X			X				X	
Aluno T			X					X				X			X				X	
Aluno U				X				X				X			X				X	
Aluno V				X				X				X			X				X	
Aluno W				X				X			X			X					X	
Aluno X			X					X			X			X		X		X		

Classificação:

1 – Insuficiente

2 – Suficiente

3 – Bom

4 – Muito Bom

Quadro 4.4. *Grelha de Avaliação – Escrita de uma narrativa*

Competência Aluno	Elabora uma planificação de texto <sup>1</sup>				Elabora uma narrativa, seguindo a sua estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão)				Coloca as componentes de uma narrativa (espaço, ação...)				Utiliza adequadamente a pontuação				Escreve corretamente (coerência, erros ortográficos...)			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A			X				X				X				X			X		
B		X					X				X		X				X			
C				X			X				X				X				X	
D		X					X				X		X				X			
E				X			X				X				X				X	
F		X					X				X			X			X			
G			X				X				X			X			X			
H			X				X				X		X				X			
I	X						X				X	X				X				
J				X			X				X			X			X			
K			X				X				X			X			X			
L		X					X				X		X			X				
M			X				X				X		X			X				
N				X			X				X				X				X	
O				X			X				X				X				X	
P				X			X				X				X				X	
Q			X				X				X		X			X				
R	X						X				X	X				X				
S				X			X				X				X				X	
T			X				X				X			X			X			
U			X				X				X			X			X			
V				X			X				X				X				X	
W			X				X				X			X			X			
X		X					X				X		X			X				

<sup>1</sup>Foram colocadas questões no quadro, em que alguns alunos responderam na folha e outros alunos responderam mentalmente, antes de iniciar a narrativa.

Classificação:

1 – Insuficiente    2 – Suficiente    3 – Bom    4 – Muito Bom

A interação escrita ou *feedback* escrito do professor é uma forma de avaliação reguladora, podendo ser feita de várias formas e umas vezes mais adequadas ou menos à sua finalidade. Por norma o docente faz os comentários sobre as produções escritas dos alunos tendo em conta os critérios de avaliação definidos previamente para cada tarefa (Gipps, 1999, citado em Santos et. al. 2005). Desta forma o *feedback* escrito foi um dos instrumentos escolhidos para o estudo, tendo sido aplicado numa ficha de trabalho, feita por mim, com conteúdos matemáticos (Anexo VII). Antes deste instrumento de avaliação foi utilizada a ficha de trabalho. Estes dois instrumentos de avaliação serviram com propósitos diferentes, uma vez que a ficha de trabalho foi elaborada e dada a cada aluno, para que pudesse verificar quais as aprendizagens que estavam mais e menos desenvolvidas nos alunos e em que parâmetros sentiam mais dificuldades. Assim, julgo que este é um bom instrumento de avaliação quando pretendamos saber quais os conhecimentos que os alunos já adquiriram num dado momento e o que deve ser reforçado antes de avançar para um novo tema/conteúdo. A este respeito, refleti sobre as evidências recolhidas com estes instrumentos de avaliação:

No geral fiquei um pouco desiludida com os resultados desta ficha de trabalho, visto que alguns dos alunos resolveram muito poucos exercícios. Senti que não estava a transmitir corretamente os conhecimentos. Terei de repensar no que

farei em relação a este aspeto, irei corrigir e dar uma segunda oportunidade aos alunos, voltando a dar-lhe a ficha de trabalho corrigida e com alguns comentários, para reflexão e uma posterior correção da mesma". (semanários de estágio)

De acordo com Gipps (1999, citado em Santos et. al., 2005) é sobre as produções escritas dos alunos que o professor faz os comentários, tendo em conta o que está estabelecido previamente para cada uma das tarefas. Assim, decidi que o melhor seria fazer comentários (*feedback*) nos exercícios onde os alunos não concluíram ou nos que estavam incorretos ou incompletos, utilizando aqui uma avaliação reguladora (Figura 4.3). Posteriormente, distribuí as fichas de novo aos alunos, dando-lhes a oportunidade de verificar onde erraram e de refletir o porquê de estar errado, o que fazer para corrigir e melhorar o seu conhecimento. Pessoalmente, este método de avaliação adequa-se, primeiro, quando o professor pretende fazer uma revisão dos últimos conteúdos e verificar se há algum aspeto ou não a ser aprofundado, com a elaboração e aplicação de uma ficha de trabalho com exercícios específicos e de acordo com os objetivos a desenvolver. Por outro lado, permite ao professor alertar o aluno para determinadas questões, através da avaliação reguladora, fazendo-o refletir sobre as suas aprendizagens e no que pode aprofundar e melhorar. Tal como refere Pinto e Santos (2003), quando afirmam o *feedback* dado aos alunos, numa primeira versão do trabalho, faz com que os mesmos aperfeiçoem o seu trabalho, sendo esta uma forma rica de desenvolver uma prática avaliativa que regula a aprendizagem. Nesta atividade, os alunos ao receberem a sua ficha de trabalho corrigida e com o *feedback* escrito e ao solicitar-lhes a sua correção no caderno diário, verifiquei que uma grande parte da turma conseguiu resolver os exercícios corretamente, após refletirem sobre o que tinham errado anteriormente.

5) No dia de S. Martinho a Margarida convidou 6 amigos para irem à sua casa comer algumas castanhas assadas. Sabendo que cada um comeu 38 castanhas, quantas castanhas assou a Margarida?

$$38 \times 6 = 228$$

$$= 180 +$$

=

$$\begin{array}{r} 38 \\ \times 6 \\ \hline 48 \quad (6 \times 8) \\ + 180 \quad (6 \times 30) \\ \hline 228 \end{array}$$

dados:  
6  
38

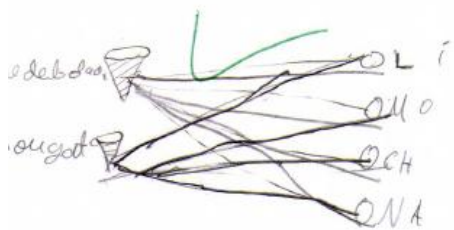
incompleto

É a Margarida não  
comeu castanhas?

A Margarida assou 228 castanhas.

3) A Maria foi à gelataria e poderia escolher o tipo de cone e o sabor d gelado. Podia optar por cone de bolacha ou nougat e podia escolher um de quatro sabores: limão, morango, chocolate ou nata.

Quantos gelados diferentes, de um só sabor, pode a Maria escolher?



E a resposta?  
De quantas maneiras diferentes?

1) Calcula mentalmente (registra a estratégia utilizada):

a)  $58 \times 5 = (50+8) \times 5 \dots$

b)  $76 \times 12 = (70+6) \times 12 \dots$

c)  $49 \times 101 = (40+9) \times 101 \dots$

d)  $68 \times 20 = (60+8) \times 20 \dots$

E o resto das estratégias?

Figura 4.3. Excertos da ficha formativa corrigida com comentários

Com os resultados obtidos pude concluir que os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, estruturados previamente de acordo com os objetivos planificados e têm de se adequar ao tipo de estratégia de ensino-aprendizagem a desenvolver. Indo ao encontro de Santos (s. d.), quando afirma que “a seleção de um dado instrumento deverá ter em conta o que se pretende saber”. Esta autora refere, ainda, que um instrumento pode adequar-se a um tipo de aprendizagem e este mesmo não ser adequado a outra atividade. Esta foi uma das conclusões a que cheguei com o meu estudo, em que considerei que a utilização do feedback escrito nem sempre se

adequa a uma atividade de grupo. Neste aspeto julgo que o *feedback* oral foi mais eficaz e favoreceu a aprendizagem dos alunos e ajudou-os a refletir, em grupo, e a concluir o seu trabalho. Por outro lado, numa ficha de trabalho, o *feedback* escrito mostra-se, na minha opinião, como o método preferencial. A ficha de trabalho trata-se de um trabalho individual e cada aluno teve erros díspares e mostra dificuldades em diferentes aspetos. Assim, no decorrer do meu estudo verifiquei que os alunos ao terem esse *feedback* escrito evita que o professor esteja a repetir conselhos e observações a toda a turma em relação a determinados parâmetros. Com esta objetividade, julgo que cada aluno apenas se irá focar nos aspetos que ele tem a melhorar e não dispersar-se-á nos dos seus colegas.

As grelhas de observação e as listas de verificação pré-elaboradas (Paiva, 2009), poderão ser utilizadas em vários tipos de atividades, sendo adaptadas e modificadas consoante os objetivos que o professor pretende avaliar. Com este estudo, ao aplicar a lista de verificação como instrumento de avaliação considerei que esta se adequava ao tipo de atividade onde foi aplicada, isto porque se tratava de uma aula de exposição oral e não tinha registos escritos dos alunos para avaliar. Relativamente às grelhas de observação, optei por aplicar este instrumento num trabalho de grupo, porque considerei que neste tipo de atividade é importante a sua utilização, não só para registar a observação dos conteúdos desenvolvidos por cada aluno, mas principalmente para o registo das atitudes de cada um. Segundo Barbosa (2012) estas grelhas quando bem construídas, surgem como um instrumento de referência para o tipo de avaliação criterial, onde são utilizados diferentes critérios e é usada uma escala. Para mim, estas ajustaram-se ao tipo de atividade apresentada anteriormente, pois ao preencher as grelhas consegui ficar com a informação de cada aluno de uma forma mais organizada. Com efeito, observando a grelha pude verificar em que competências os alunos apresentavam maiores fragilidades. As grelhas de avaliação foram utilizadas em paralelo com as produções escritas dos alunos, porque nem sempre um instrumento de avaliação é suficiente por si só, tal como refere Barbosa (2012).

Quanto à avaliação através das produções dos alunos, constatei que o recurso a este instrumento adapta-se às atividades que se relacionem com a manipulação de materiais diversos, neste caso o compasso. Quando os alunos trabalham em grupo também considerei este instrumento de avaliação pertinente, pois não conseguia observar todos os grupos ao mesmo tempo e o trabalho que desenvolviam, reforçando, assim, a avaliação feita por observação. Ao contrário do que aconteceu com a atividade de desenho livre, utilizando apenas o compasso, em que não é utilizada uma grelha de observação ou lista de verificação, considero, após o estudo,

que deveria ter sido elaborada também uma grelha de observação como complemento da avaliação das aprendizagens dos alunos. Contudo, esta grelha não foi elaborada e no final da atividade percebi que teria sido benéfica a sua utilização, com uma estrutura semelhante à da grelha utilizada no trabalho de grupo com o geoplano.

## REFLEXÃO FINAL

Com a elaboração deste relatório de estágio tive oportunidade de refletir sobre as aprendizagens que desenvolvi e as experiências vividas ao longo dos estágios realizados, tanto a nível do Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi também possível desenvolver diversas competências, pessoais e profissionais, tendo em conta que os estágios permitiram-me contactar com diferentes realidades e, ao mesmo tempo, compreender tudo o que envolve ser professor e a sua complexidade.

No decorrer destes três estágios, foram muitas as dúvidas e as dificuldades que surgiram, mas estas foram sendo ultrapassadas com a ajuda dos cooperantes. Estas dificuldades estavam relacionadas com a planificação das semanas, pois, inicialmente, nem sempre sabia se determinada atividade se adequava às características do grupo ou aos objetivos estabelecidos e a gestão de tempo, foi também uma dificuldade sentida. Contudo, a prática foi bastante importante para mim, uma vez que com o passar das semanas estas dificuldades relacionadas com a planificação foram sendo ultrapassadas. A forma de mostrar aos alunos que eu também era uma professora a quem tinham de ter respeito e de obedecer também foi uma das minhas fragilidades, mas durante o estágio, ao conhecer o grupo e as suas características, comecei a perceber como tinha de agir para que estes me respeitassem como professora. Uma outra fragilidade sentida está relacionada com alguns dos conteúdos lecionados no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois nem sempre o meu conhecimento estava tão aprofundado como gostaria, tal como aconteceu com a história de Portugal, conteúdo abordado no 4º ano na área de Estudo do Meio. Estas fragilidades foram sendo superadas com algumas pesquisas e também questionando as professoras cooperantes acerca das dúvidas sentidas nos conteúdos programáticos.

Considero importante a realização destes estágios, uma vez que é na prática que se aprende mais e que se consegue ampliar o conhecimento. Com a aplicação prática desse conhecimento surgem, aliadas à normal falta de experiência, situações que por vezes se podem mostrar difíceis de resolver. No entanto, só com esta interação com o mundo profissional é possível encontrar respostas para esses problemas, pesquisando concretamente sobre isso ou refletindo acerca da questão.

Como uma das dificuldades sentidas durante os estágios da prática de ensino supervisionada, foi a avaliação das aprendizagens dos alunos, em particular que instrumentos de avaliação utilizar, a realização da pesquisa foi bastante importante para o meu enriquecimento profissional, pois desta forma compreendi melhor a

avaliação e entendi como devem ser adequados às estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, estes têm de ser planejados em conformidade com as estratégias de ensino e aprendizagem e para a mesma atividade poderá utilizar-se mais do que um instrumento de avaliação (Barbosa, 2012). Verifiquei ainda que um instrumento que se adequa a uma atividade pode não se adequar a outra, fazendo com que o professor tenha em conta a estratégia que vai utilizar e os objetivos estipulados para avaliar, para, posteriormente, elaborar o instrumento de avaliação mais ajustado. Todavia, uma exploração mais longa no terreno teria dado oportunidade para uma análise mais profunda da adequação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (coord.), Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A., Fernandes, M., & Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem - Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Dissertação de Mestrado. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Santiago. Recuperado de: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/lvaldina%20Alvarenga.pdf>
- Barbosa, M. B. (2012). *RUBRICS – Presente e futuro na avaliação das aprendizagens. Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Recuperado de: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/583/TM\\_SUP%20Marlenebarbosa\\_2012.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/583/TM_SUP%20Marlenebarbosa_2012.pdf?sequence=2)
- Brocardo, J. (2010). Trabalhar os números racionais numa perspectiva de desenvolvimento do sentido do número. *Revista Educação e Matemática*, 109, 15-23.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Cardona, M. J. (org.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.
- Despacho Normativo n. 30/2001 de 19 de julho.

- Esteves, P. (2003). Descrição de um caso de zigue-zague entre dois sistemas de avaliação de alunos. *Revista Educação e Matemática*, 74, 29-32.
- Fernandes, M. (2002). *Métodos de avaliação pedagógica*. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.65-74). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação. Regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Leite, L. (2000). O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M. et al. (org.). *Trabalho prático e experimental na educação em ciências*. Braga: Universidade do Minho (pp.91-108).
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa Editores.
- Lemos, V. (1990). *O critério do Sucesso – Técnicas de avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Recuperado de: <http://www.esesantarem.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurricular.es.pdf>
- Martins, I. P., Veiga, L. M., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, L. M., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2008). *Mudanças de Estado Físico – Guião didático para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- ME (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ME (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (2011). *Avaliação – Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Recuperado de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>
- National council of teachers of mathematics (NCTM) (1999). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Ministério da Educação: Instituição de Inovação Educacional.
- Paiva, J. (2009). *Uma experiência educacional: avaliação do trabalho com o Geometer's Sketchpad na aula de matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Faro. Recuperado de: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1813/4/4.pdf>
- Pinto, J., & Santos, L. (2003). O que pensam os alunos sobre a avaliação? *Revista Educação e Matemática*, 74, 80-84.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Santos, L., Canavarro, A. P., & Brocardo, J. (2005). *Educação Matemática: caminhos e encruzilhadas. Atas do encontro internacional em homenagem a Paulo Abrantes*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Santos, L. (org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (s. d.). *A avaliação em documentos orientadores para o ensino da Matemática: Uma análise sucinta*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rafael, A. (2003). Um olhar sobre as concepções dos professores sobre a avaliação no ensino secundário. *Revista Educação e Matemática*, 74, 51-55.
- Tempera, T. B. C. (2010). *A geometria na Formação Inicial de Professores: Contributos para a Caracterização do Conhecimento dos Estudantes*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Recuperado de:

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/113/1/A%20geometria%20na%20forma%20%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores.pdf>

Tomás, C. & Gonçalves, C. (2014). Avaliação: Desafios e Riscos. In *Atas do VI encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*, Lisboa: Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Veiga, L. R. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6838/1/Relato%CC%81rio%20final%20-%20Mestrado%20em%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Pre%CC%81-Escolar.pdf>

# ANEXOS

## **Índice de Anexos**

Anexo I. Planificação: números decimais

Anexo II. Planificação dos desenhos livres, utilizando apenas o compasso

Anexo III. Planificação do trabalho de grupo (Circunferência)

Anexo IV. Planificação da atividade verbos e pronomes

Anexo V. Planificação da escrita de uma notícia

Anexo VI. Planificação da escrita de uma narrativa

Anexo VII. Ficha de trabalho (matemática)

## Anexo I - Planificação: números decimais

<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>Números e Operações</b> - Números Racionais não negativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimar e calcular mentalmente com números racionais não negativos representados na forma decimal.</li> <li>- Ler e escrever números na representação decimal.</li> <li>- Localizar e posicionar números racionais não negativos na reta numérica.</li> </ul>	<p>A estagiária escreve alguns números decimais no quadro, questiona os alunos acerca dos números que escreveu no quadro, onde espera que os alunos digam que são números decimais e pede para que façam a leitura dos mesmos.</p> <p>Com esta pequena tarefa os alunos relembram a leitura de números decimais, inteiros ou não (parte inteira: milhões, milhares e unidades e parte decimal: décima, centésima e milésima).</p> <p>Posteriormente, a estagiária distribui a cada aluno um cartão com a representação de um número decimal e pede que cada um faça a leitura do seu número. De seguida, solicita que todos os alunos se coloquem de pé e que coloquem o número no peito (com fita-cola).</p> <p>Quando todas as crianças estiverem de pé e espalhadas pelo espaço livre da sala, a estagiária dá várias indicações, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quem tem um número inferior a um baixa-se;</li> <li>- juntem-se a pares, de forma a que a soma dê igual a 1 ou superior;</li> <li>- formem grupos de 4 pessoas, de forma a que a sua soma seja igual ou superior a 2;</li> <li>- cada grupo de 4, coloquem-se por ordem crescente;</li> <li>- juntem-se a pares de forma a que, ao subtrair, obtenham um valor inferior a 1.</li> </ul> <p>De seguida, a estagiária pede aos alunos que à medida que voltam aos seus lugares coloquem o seu número no quadro. Quando todos os números estiverem no quadro, a estagiária pede para colocarem os números por ordem crescente, começando numa das filas, pedindo a um aluno de cada vez que diga o número seguinte.</p> <p>Seguidamente, a estagiária irá distribuir uma reta numérica a cada aluno e solicita que a coletem no caderno diário. De seguida, seleciona, dos números do jogo anterior, aqueles que são inferiores a 1. Pede que os alunos os assinalem todos na sua reta. A correção será feita no quadro, em grande grupo.</p> <p>Por último, os alunos abrem o manual (pág. 32) e realizam a tarefa 1, relacionada com o dinheiro representado na forma decimal (ordenar, somar números decimais). Esta tarefa é realizada individualmente durante 5/8 minutos. Terminada a tarefa, a sua correção é feita no quadro pelos alunos escolhidos aleatoriamente pela estagiária, não seguindo nenhum critério.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas com números decimais;</li> <li>- Fita-cola;</li> <li>- Manual de matemática;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Reta numérica;</li> <li>- Computador.</li> </ul>	<p><b>Observação direta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação;</li> <li>- Interesse;</li> <li>- Intervenção oral dos alunos;</li> <li>- cooperação entre os colegas.</li> <li>- dos conteúdos onde se verificou maiores dificuldades dos alunos (leitura de números decimais, representação na reta numérica).</li> </ul>
--------------------------	--	--	--	---	--

## Anexo II – Planificação dos desenhos livres, utilizando apenas o compasso



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB

<b>MATEMÁTICA/EXPRESSIONÃO PLÁSTICA</b> 11h às 12h15m	<b>Geometria</b>  <b>Descoberta e organização Progressiva de superfícies</b> <u>Desenho:</u> Atividades gráficas sugeridas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir círculo de circunferência.</li> <li>- Utilizar livremente o compasso.</li> </ul>	<p>A estagiária começa por pegar num copo de plástico e, no quadro, circunda a sua borda, obtendo uma circunferência e questiona os alunos acerca do que acabou de desenhar no quadro. A esta questão os alunos podem dar duas respostas, ou é uma circunferência ou é um círculo. De seguida, pergunta: "Será que existe outra forma de desenhar uma circunferência?" e apresenta aos alunos um compasso e traça uma circunferência no quadro.</p> <p>Posteriormente, a estagiária distribui um compasso por cada um dos alunos (avisa os alunos para terem cuidado com a ponta do compasso, pois esta pode magoar) e explica-lhes que podemos desenhar circunferências de vários tamanhos, abrindo ou fechando mais o compasso. Após esta abordagem, a estagiária dá cerca de 10 minutos para os alunos explorarem o material e pede para desenharem, no caderno diário, duas circunferências de tamanhos diferentes. De seguida, a estagiária também desenha as circunferências no quadro e, partindo destas, explica a diferença entre <b>circulo</b> [à circunferência, juntamente com o espaço que ela limita (o que está dentro da linha)] e <b>circunferência</b> [é uma linha curva, plana e fechada com todos os seus pontos equidistantes (a igual distância) de 1 ponto chamado <b>centro</b>]. Após a explicação, os alunos registam as definições no caderno diário.</p> <p>Após compreenderem a diferença entre a circunferência e o círculo, saberem que se pode desenhar com um compasso e como este se manuseia, a estagiária distribui uma folha A4 branca a cada um e explica que vão fazer um desenho livre, utilizando apenas o compasso, ou seja, fazer uma composição livre, usando apenas com circunferências ou meias circunferências. Ainda antes da realização do desenho, a estagiária solicita que indiquem qual é o efeito caso se abra mais ou menos o compasso. No final, caso haja tempo, os alunos pintam o seu desenho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno Diário.</li> <li>- Compassos.</li> <li>- Folhas brancas A4.</li> <li>- Copo de plástico.</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>	<p><u>Avaliação dos registos dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuseia corretamente o compasso.</li> <li>- Desenha circunferências de diferentes tamanhos, construindo uma composição.</li> <li>- Representa corretamente as circunferências.</li> </ul>
--	---	--	---	---	--

## Anexo III - Planificação do trabalho de grupo (Circunferência)



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB

<p><b>MATEMÁTICA</b> 08h45m às 10h30m</p>	<p><b>Geometria e Medida</b></p>	<p>- Distinguir círculo de circunferência e relacionar o raio e o diâmetro.</p>	<p>a estagiária divide a turma em grupos de 4 e distribui por cada grupo um geoplano circular e alguns elásticos e, utilizando os elásticos, pede para representarem (10/15 minutos para a sua realização):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 circunferência;</li> <li>- 3 diâmetros;</li> <li>- 2 raios;</li> <li>- 2 cordas.</li> </ul> <p>A estagiária entrega uma folha A4 com o desenho de quatro geoplanos, para que os alunos registem, com lápis de cor, o que observam no geoplano.</p> <p>A estagiária vai passando pelos grupos para verificar se existe alguma dúvida, ou se estão a realizar a tarefa corretamente, fazendo algumas questões, tais como: "O que representa este elástico?"/"E este? É metade do outro? Como se chama?". Quando todos os grupos terminarem esta tarefa, pede para abrirem o manual de Matemática na página 53 e, em grupo, realizarem a atividade 1, que consiste em construir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Uma circunferência de centro C, com o elástico de uma cor qualquer;</li> <li>b) Um raio, utilizando um elástico de outra cor;</li> <li>c) Um diâmetro, com um elástico de cor diferente;</li> <li>d) Uma corda, utilizando um elástico de uma outra cor.</li> </ol> <p>A estagiária dá cerca de 10/15min para cada grupo realizar a atividade e durante a sua execução vai passando pelos grupos, esclarecendo dúvidas e questionando os alunos acerca do que estão a fazer e, ao mesmo tempo, corrigindo a atividade.</p>	<p><u>Avaliação dos registos dos alunos e observação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingue raio, de circunferência.</li> <li>- Distingue circunferência de corda.</li> <li>- Desenha circunferências a partir da medida do raio.</li> <li>- Identifica o raio e o diâmetro de uma circunferência;</li> <li>- Identifica o centro da circunferência;</li> <li>- Representa a circunferência no geoplano;</li> <li>- Representa mais que um diâmetro e um raio da circunferência;</li> <li>- Representa a corda.</li> <li>- Respeita os colegas.</li> <li>- Cooperar com pares.</li> <li>- Partilha o material.</li> <li>- Dá oportunidade de todos os elementos do grupo participarem.</li> </ul> <p>- Geoplano circular.</p> <p>- Elásticos-</p> <p>- Quadro interativo.</p> <p>- Computador.</p> <p>- Caderno diário.</p> <p>- Manual de Matemática.</p>
---	----------------------------------	---	---	---

## Anexo IV – Planificação da atividade verbos e pronomes



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB

<p style="text-align: center;"><b>PORTUGUÊS</b> 11h às 12h15m</p>	<p style="text-align: center;"><b>Leitura e Escrita</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Conhecimento Explícito da Língua/ Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempos verbais – presente, futuro, pretérito.</li> <li>- Pronome pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma leitura que possibilite:             <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Identificar a intenção comunicativa;</li> <li>❖ Detetar informação relevante.</li> </ul> </li> <li>- Explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)</li> <li>- <u>Explicitar:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Classificar e seriar (estabelecer classes, ordenar elementos em classes,</li> <li>❖ Distinguir uma classe de outra);</li> <li>❖ Identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de</li> <li>❖ Palavras numa classe.*</li> </ul> </li> </ul>	<p>A estagiária projeta a Lenda de S. Martinho e dá cerca de 10 minutos para os alunos lerem, silenciosamente. De seguida, exploram o texto oralmente, em grande grupo e falam um pouco acerca da lenda e do dia S. Martinho (por exemplo: quais as personagens, o espaço e tempo da ação, o que aconteceu, porque é que se celebra, porque se costuma chamar o verão de S. Martinho, entre outras).</p> <p>Após esta exploração, a estagiária seleciona algumas palavras do texto (verbos) e relembra o que abordaram há duas semanas atrás (1ª, 2ª e 3ª conjugação; verbos regulares e irregulares...). E dos verbos selecionados a estagiária pretende que os alunos identifiquem se este se encontra conjugado ou no infinitivo, e caso esteja conjugado, qual o tempo verbal (futuro, presente, pretérito perfeito ou imperfeito) e qual a pessoa (1ª, 2ª ou 3ª do singular ou plural).</p> <p>De seguida, a estagiária realiza pequenos exercícios partindo de frases do texto e pede para os alunos as copiarem para o caderno diário, identifiquem em que tempo verbal está e a coloquem nouro tempo verbal, indicado pela estagiária.</p> <p>Com isto, a estagiária relembra ainda o grupo nominal (onde se encontra o sujeito da ação) e o grupo verbal (onde está a ação, o predicado). Pegando em algumas frases do texto, pede aos alunos que identifiquem o grupo verbal e o nominal.</p> <p>Posteriormente, a estagiária pede aos alunos que, do mesmo texto, indiquem alguns pronomes pessoais, de forma a rever o que já foi abordado no ano letivo passado. Relembra os vários pronomes pessoais.</p> <p>De seguida, a estagiária apresenta algumas frases, do texto e outras, pede que copiem para o caderno diário e que substituam o grupo nominal por pronomes pessoais.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Observação e registo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Caderno diário.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os tempos verbais.</li> <li>- Modifica frases, mudando o tempo verbal.</li> <li>- Conhece os pronomes pessoais.</li> <li>- Identifica e utiliza pronomes pessoais.</li> </ul>
---	---	--	--	--

## Anexo V – Planificação da escrita de uma notícia



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB

### Terça-feira

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias	Materiais	Avaliação
PORTUGUÊS 08h45m às 10h30m	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados):</li> <li>❖ Redigir uma notícia breve ou um pequeno artigo.</li> </ul>	<p>A estagiária faz uma revisão da estrutura da notícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>LEAD</b> (O quê?/Quando?/Onde?/Quem?).</li> <li>- <b>Corpo da Notícia</b> (Como?/Porquê?).</li> </ul> <p>De seguida, a estagiária solicita aos alunos que escrevam uma notícia relacionada com uma festa de <i>Halloween</i>, imaginada pelos alunos. Assim, pede aos alunos que coloquem na folha:</p> <p><u>LEAD:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem</li> <li>- Quando</li> <li>- Onde</li> <li>- O quê</li> </ul> <p><u>Corpo da Notícia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como</li> <li>- Porquê</li> </ul> <p>À frente destes itens colocam a informação, planificando assim a sua notícia, e de seguida escrevem-na, não fugindo ao tema (festa de <i>Halloween</i>). Para a elaboração da notícia a estagiária dá cerca de 20 a 30 minutos.</p> <p>Após todos terminarem a notícia, a estagiária, aleatoriamente, pede aos alunos para lerem a sua notícia para toda a turma (caso haja tempo suficiente, todos os alunos poderão partilhar a sua notícia com a turma). De duas ou três destas notícias a estagiária questiona a turma, se da notícia que ouviram conseguem identificar as partes constituintes da notícia.</p>	- Folha pautada A4.	<p><u>Observação direta e registo em grelha de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação;</li> <li>- Interesse.</li> </ul> <p>- Reconhece a estrutura de uma notícia<sup>1</sup>.</p> <p>- Escreve uma notícia respeitando o tema.</p> <p>- Escreve a notícia respeitando a sua estrutura.</p> <p>- Escreve o LEAD da notícia.</p> <p>- Escreve o corpo da notícia.</p>

<sup>1</sup> Avaliado pela estagiária, numa grelha de avaliação, após a correção de cada uma das notícias.

## Anexo VI – Planificação da escrita de uma narrativa



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB

### Sexta-feira

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias	Materiais	Avaliação
PORTUGUÊS 08h45m às 10h30m	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar texto de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e o conteúdo.</li> <li>- Redigir textos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Construir uma narrativa, no plano real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura.</li> </ul> </li> </ul>	<p>A estagiária explica aos alunos que vão escrever uma narrativa sobre o dia festivo que se aproxima e questiona-os acerca de qual é o dia a que se refere (Dia de S. Martinho). Relembra qual a constituição de uma narrativa (estrutura da narrativa):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Introdução</b> (apresentação do que é a história);</li> <li>- <b>Desenvolvimento</b> (a ação, o que acontece);</li> <li>- <b>Conclusão</b> (finalizar a história).</li> </ul> <p>De seguida, em grande grupo, fazem uma planificação da narrativa que irão escrever e a estagiária escreve no quadro os pontos fundamentais que devem constar numa narrativa (componentes da narrativa):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Personagens (principal e secundária/s);</li> <li>* Espaço da ação;</li> <li>* Tempo da ação;</li> <li>* Desenvolvimento da ação/aventura;</li> <li>* Como termina a aventura.</li> </ul> <p>Posteriormente, distribui uma folha pautada A4 a cada aluno e pede para que copiem estes aspetos para a folha e que coloquem em frente quais as suas ideias (por exemplo: <u>personagem principal</u>: a menina e <u>personagem secundária</u>: o senhor e o menino duas crianças e um senhor), de forma a planificarem a sua narrativa antes de a redigirem.</p> <p>Ainda antes dos alunos começarem a produção escrita, a estagiária chama atenção para as convenções (orto)gráficas e de pontuação e volta a pedir para que tenham em conta a temática dada – uma história passada no dia de S. Martinho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha pautada A4;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Quadro.</li> </ul>	<p><u>Observação direta</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação;</li> <li>- Interesse;</li> <li>- Intervenção oral dos alunos.</li> </ul> <p><u>Registo dos alunos e registo em grelha de avaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora uma planificação de texto.</li> <li>- Elabora uma narrativa, seguindo a sua estrutura.</li> <li>- Coloca as componentes de uma narrativa (espaço, ação...).</li> <li>- Utiliza a pontuação adequada.</li> <li>- Escreve corretamente (coerência, erros ortográficos...)</li> </ul>

## Anexo VII – Ficha de trabalho (matemática)

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### Ficha de trabalho – Algoritmo da Multiplicação

1) Calcula mentalmente (registra a estratégia utilizada):

a)  $58 \times 5 =$

b)  $76 \times 12 =$

c)  $49 \times 101 =$

d)  $68 \times 20 =$

2) Resolve os seguintes algoritmos.

a)  $845 \times 17 =$

b)  $958 \times 24 =$

**3)** A Maria foi à gelataria e poderia escolher o tipo de cone e o sabor do gelado. Podia optar por cone de bolacha ou nougat e podia escolher um dos quatro sabores: limão, morango, chocolate ou nata.

Quantos gelados diferentes, de um só sabor, pode a Maria escolher?

**4)** O quintal do Rui tem a forma de um retângulo com 22 metros de largura e 36 metros de comprimento.

Qual é a área do meu quintal?

**5)** No dia de S. Martinho a Margarida convidou 6 amigos para irem à sua casa comer algumas castanhas assadas. Sabendo que cada um comeu 38 castanhas, quantas castanhas assou a Margarida?

**6)** Invente uma situação problemática que envolva uma multiplicação.

---

---

**BOM TRABALHO!**