



**Instituto Politécnico de Santarém**

**Escola Superior de Educação**

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II**

### **Das conceções às práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Mariana Sampaio Mota**

**Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes**

**2020, janeiro**

À minha avó Maria, à minha estrelinha

## Agradecimentos

Aos meus pais Irene e Paulo, por me terem dado esta oportunidade, por estarem sempre lá, por acreditarem em mim, por nunca me deixarem desistir. São os meus heróis e enche-me de orgulho ser vossa filha, por serem modelos de vida, que eu quero seguir, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

À minha família, à minha avó Isilda, à Nini, aos meus primos e à minha afilhada, por todo o apoio e carinho. À Ceu, por me ter sempre mostrado o lado bom desta profissão. Ao meu Tio João, por ser tio e amigo, por ser a pessoa mais parecida e diferente de mim.

Aos meus amigos, por compreenderem a minha ausência e o facto de serem trocados por noites ao computador, mas mesmo assim continuarem sempre ao meu lado. À Rita D. por toda a ajuda e apoio ao longo desta fase.

À Delta Team e à equipa da Adega Cooperativa do Cartaxo, em especial à Engenheira Gisela, por me terem dado a oportunidade de crescer pessoalmente e de acreditarem sempre no meu trabalho.

Um especial agradecimento, à minha orientadora, à professora Maria João Cardona, pela paciência, disponibilidade, apoio e motivação. Obrigada por me fazer questionar a minha prática educativa. Obrigada pelo privilégio de poder ter contactado com a sua experiência e profissionalismo, ao longo destes dois anos.

Às educadoras e professoras cooperantes que me abriram as portas das suas salas. Obrigada pelas oportunidades para aprender, pelo apoio e pelos conselhos que me permitiram crescer profissionalmente.

Às minhas colegas de turma, que imediatamente se propuseram a participar neste trabalho, partilhando comigo as suas experiências. À Raquel, que (não sei como) aguentou ser a minha parceira de estágio ao longo destes dois anos. Obrigada pela paciência e confiança. Sempre confiei plenamente na nossa dupla.

Por último, mas o mais importante e sincero agradecimento a todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar ao longo destes cinco anos de formação. Obrigada por me terem recebido, por me terem ensinado, por me terem alegrado os dias com os vossos beijinhos, abraços e palavras mais sinceras.

## Resumo

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém, sendo organizado em duas partes.

Na primeira parte é apresentado o trabalho desenvolvido no decorrer dos estágios realizados, sendo evidenciados os aspetos positivos e negativos assim como as principais experiências de aprendizagem.

Na segunda parte apresenta-se a componente investigativa, que teve como objetivo analisar conceções, práticas e estratégias avaliativas, em contexto de jardim-de-infância e de 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

A investigação contou com a participação de sete estudantes do mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB (2017/2019), procurando-se estudar as opções avaliativas utilizadas no decorrer dos estágios. Foi ainda estudada a opinião de oito crianças que se encontravam a frequentar o 4ºano de escolaridade, no ano letivo 2018/2019.

Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, tendo-se utilizado técnicas de recolha de dados como o inquérito, entrevista e análise documental. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo.

Com a análise dos dados foi possível verificar que, quer mestrandas como os alunos do 1ºCEB encaram a avaliação como um processo fundamental do processo educativo. Apesar do papel da avaliação ser valorizado, constata-se que existem algumas ambiguidades e dificuldades que começam por se verificar a nível do planeamento do trabalho. A participação das crianças no processo de avaliação ainda está longe de ser conseguida, apesar de ser considerada fundamental na perspetiva de todas as estudantes de mestrado.

**Palavras-Chave:** avaliação das aprendizagens, envolvimento das crianças, sucesso educativo.

## **Abstrat**

This work was carried out within the scope of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education taught by the School of Education of Santarém, being organized in two parts.

The first part presents the work developed during the internships, highlighting the positive, negative and main learning experiences.

In the second part we present the investigative component, which aims to analyse conceptions, practices and evaluative strategies, in kindergarten and 1st CEB context.

The research was attended by seven students of the professional master's degree in preschool education and teaching of the 1st ECB (2017/2019), seeking to assess the evaluation options used during the internships. It was also studied the opinion of eight children who were attending the 4th grade of school, in the school year 2018/2019.

A qualitative methodology was chosen, using data collection techniques such as survey, interview and document analysis. The collected data were analysed using content analysis.

With the analysis of the data it is possible to verify that, both masters students and the students of the 1st CEB, consider the evaluation as a fundamental process in the educational system. Although the role of evaluation is valued, it appears that there are some ambiguities and difficulties that begin in work planning. The participation of children / students in the assessment process is still far from being achieved, although it is considered fundamental in the perspective of the masters.

**Keywords:** Learning Assessment, Child / Student Engagement, Educational Success.

# Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo .....	III
Abstrat .....	IV
Índice de Figuras .....	VIII
Índice de Tabelas .....	VIII
Lista de Abreviaturas .....	IX
Introdução.....	1
Parte I – Trabalho desenvolvido durante os estágios.....	3
1. Contextos de Estágio.....	3
1.1. Estágio em Creche .....	3
1.2. Estágio em Jardim-de-Infância .....	11
1.3. Estágio realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano.....	18
1.4. Estágio realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano.....	27
2. Avaliação dos estágios e desenvolvimento profissional .....	36
Parte II – Trabalho de Pesquisa Realizado .....	42
1. Fundamentos Teóricos .....	42
1.1. Concepções da avaliação nas primeiras idades .....	42
1.2. A avaliação como componente do desenvolvimento curricular .....	44
1.3. A avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB.....	45
1.4. O envolvimento das crianças e das famílias no processo de avaliação .....	49
2. Estudo realizado .....	52
2.1. Objetivos .....	53
2.2. Opções Metodológicas .....	54
2.3. Participantes no estudo .....	59
3. Apresentação dos resultados.....	61
3.1. Concepções acerca da avaliação na educação pré-escolar e no 1ºCEB.....	61
3.2. Opções avaliativas em contexto de jardim-de-infância e de 1ºCEB .....	64

3.3. O envolvimento das crianças na avaliação .....	67
3.4. Concepções dos alunos do 1ºCEB .....	68
3.5. Conclusões finais da pesquisa.....	71
Considerações Finais .....	76
Referências Bibliográficas .....	81
Anexos .....	85
Anexo I – Planificação da rotina diária em contexto de creche .....	85
Anexo II – Planificação da atividade “Baú dos instrumentos” .....	87
Anexo III – Planificação da atividade “Tapete Sensorial” .....	89
Anexo IV – Grelha de avaliação da atividade “Tapete Sensorial” (exemplo) .....	91
Anexo V – Teia do projeto, “Os planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos” .....	92
Anexo VI – Brainstorming, “O que já sabemos?” .....	94
Anexo VII – Brainstorming, “O que queremos saber?” .....	95
Anexo VIII – Planificação da atividade, “Construção de foguetões” .....	96
Anexo IX – Planificação da atividade, “Os planetas do Sistema Solar” .....	98
Anexo X – Grelha de avaliação utilizada: Reconhecimento dos planetas do Sistema Solar .....	100
Anexo XI – Comentários das crianças face ao PI .....	101
Anexo XII – Planificação da atividade, “Iniciação à letra ‘R’” .....	103
Anexo XIII – Exemplo de grelha de avaliação utilizada .....	105
Anexo XIV – Planificação de atividade realizada no âmbito das Expressões Artísticas .....	106
Anexo XV – Planificação da atividade, “Elaboração de um perfume” .....	108
Anexo XVI - Receita do Perfume .....	110
Anexo XVII – Oficina de Escrita (Perfume) .....	111
Anexo XVIII – Enigmas Matemáticos (exemplo) .....	112
Anexo XIX – Exemplo de várias resoluções para o Enigma.....	112
Anexo XX – Planificação, “O Beijo da Palavrinha” .....	114
Anexo XXI – Inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência (contexto de Jardim-de-Infância – 1ªfase).....	116

Anexo XXII – Inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência (contexto de 1ºCEB – 2ªfase) .....	117
Anexo XXIII – Transcrição dos inquéritos realizadas às alunas do mestrado que habilita para a docência, em contexto de jardim-de-infância (2017/2018) .....	118
Anexo XXIV – Transcrição dos inquéritos realizadas às alunas do mestrado que habilita para a docência, em contexto de 1ºCEB (2018/2019).....	123
Anexo XXV– Análise de conteúdo aos inquéritos (1º e 2º fase) .....	128
Anexo XXVI – Inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência (3ªfase).....	133
Anexo XXVII – Transcrição dos inquéritos realizadas às alunas no término mestrado que habilita para a docência (2019).....	134
Anexo XXVIII – Análise de conteúdo aos inquéritos (3ªfase) .....	143
Anexo XXIX – Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos em contexto de 4º ano (maio 2019) .....	147
Anexo XXX – Análise de conteúdo aos questionários realizadas aos alunos em contexto de 4º ano .....	150

## Índice de Figuras

Figura 1 - Exploração dos Instrumentos.....	7
Figura 2 - Diferentes formas de exploração .....	7
Figura 3 - Produto Final .....	16
Figura 4 - Decoração dos foguetões.....	16
Figura 5 - Evidências do PI.....	18
Figura 6 - Treino da grafia, letra "R" .....	24
Figura 7: Atividade, "Dança com Balões" .....	26
Figura 8: Atividade, "Vamos fazer um Perfume" .....	33
Figura 9: Construção da caixa para o Perfume .....	33
Figura 10: Resolução correta do enigma (opção 1) .....	112
Figura 11: Resolução correta do enigma (opção 2) .....	113
Figura 12: Resolução incorreta do enigma.....	113

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Técnicas de Recolha de Informação (Neves & Ferreira, 2015) .....	48
Tabela 2: Guião de inquéritos às estudantes do mestrado que habilita para a docência (1ª e 2ª fase).....	55
Tabela 3: Guião de inquéritos às estudantes do mestrado que habilita para a docência (3ª fase).....	56
Tabela 4: Guião de entrevista realizado aos alunos (4º ano) .....	57
Tabela 5: Caracterização das estudantes de mestrado e dos contextos de estágio ...	59
Tabela 6: Caracterização dos alunos (4ºano) .....	60

## **Lista de Abreviaturas**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
PE	Projeto Educativo
PI	Projeto de Intervenção
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PTT	Professora Titular de Turma
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
OCEPE´S	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, no curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém.

Este relatório, numa primeira parte, incide numa reflexão fundamentada sobre os contextos de estágio, evidenciando aspetos positivos, negativos e experiências de aprendizagens efetuadas, tendo em conta a ação pedagógica desenvolvida em cada um dos contextos. Todos os estágios foram realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em pré-escolar (creche e jardim-de-infância) e 1ºCEB (1º e 4º ano), ao longo dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, no distrito de Santarém. Os estágios que decorreram no âmbito da educação de infância foram realizados em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) enquanto os contextos de 1ºCEB decorreram em estabelecimentos de ensino da rede pública. Os estágios realizados constituíram momentos de aprendizagem, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, permitindo-me construir conhecimentos que irão orientar a minha futura ação pedagógica. Ao longo da primeira parte são apresentados e descritos cada um dos estágios através da caracterização da instituição, do ambiente educativo, do grupo de crianças e do projeto de intervenção desenvolvido. Posteriormente, apresento uma reflexão sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional, assim como o ponto de partida que originou o trabalho de pesquisa.

Na segunda parte é apresentado o estudo realizado sobre o tema, “Das conceções às práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico”. A escolha da temática surgiu, por um lado, devido à dificuldade que presenciei em avaliar as aprendizagens das crianças nos estágios realizados. Por outro lado, devido às minhas conceções acerca da criança e do seu papel ativo no processo de avaliação do seu desenvolvimento e aprendizagem. A pesquisa incidiu sobre a avaliação das aprendizagens, começando por ser apresentada a revisão de literatura que a fundamentou. Assumindo a avaliação como uma componente essencial do currículo, esta deve ser alvo de constante reflexão por parte de educadores/as e professores/as. Partindo deste pressuposto, com este estudo pretendeu-se identificar as conceções de estudantes do mestrado que habilita para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB acerca da avaliação das crianças, bem como as práticas e estratégias utilizadas nos estágios.

No presente estudo foram ainda ouvidas oito crianças do 4ºano de escolaridade, para uma melhor triangulação entre o ponto de vista de “quem avalia” e de “quem é avaliado”.

Deste modo, na segunda parte deste relatório é apresentado todo o trabalho desenvolvido relativamente à temática em estudo. Inicialmente, apresenta-se a revisão de literatura realizada. Esta integrou a definição de conceitos básicos para a realização do estudo, como o conceito de avaliação. Ao longo da fundamentação teórica são apresentados os fundamentos que norteiam a avaliação das aprendizagens na educação de infância e no 1ºCEB, à luz da legislação em vigor.

Posteriormente são apresentados os objetivos, a metodologia e a caracterização do/as participantes no estudo. Optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa, recorrendo ao inquérito por entrevista, à análise documental e a notas de campo que fui registando no decorrer dos estágios.

Por último são descritos e analisados os resultados do estudo, através da comparação entre as respostas dadas em contexto de jardim-de-infância e em 1ºCEB.

No fim deste trabalho encontra-se uma reflexão final que incide nos contributos do mesmo para a minha formação pessoal e profissional bem como futuras questões investigativas a desenvolver.

Este estudo permitiu-me conseguir uma maior abertura à mudança a nível das práticas avaliativas, tornando mais perceptível um conjunto de soluções de operacionalização, nomeadamente a nível da participação mais ativa na avaliação de todos os intervenientes no processo educativo. Apesar do papel da avaliação ser valorizado como um processo, constata-se que existem algumas ambiguidades e dificuldades que se iniciam no planeamento do trabalho. A participação das crianças no processo de avaliação ainda está longe de ser alcançada, apesar de ser considerada fundamental nas Diretrizes Curriculares definidas pelo Ministério da Educação.

Importa referir, que por razões de simplificação de escrita, sempre que neste trabalho surgir a palavra *crianças* e se nada for dito em contrário, estarei a referir-me, às crianças do ensino pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

# Parte I – Trabalho desenvolvido durante os estágios

## 1. Contextos de Estágio

### 1.1. Estágio em Creche

#### Caracterização Institucional

A PES em contexto de creche decorreu de 28 de novembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos. Com base na análise dos documentos orientadores da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), constata-se que o estabelecimento tinha como objetivo promover uma resposta educativa adequada aos interesses e necessidades dos seus utentes, através de apoios e de serviços prestados à família. Por outro lado, tanto a creche como o jardim-de-infância tinham como objetivo promover o desenvolvimento das crianças, num ambiente estimulante e potenciador da sua evolução global, em articulação com a família e a comunidade.

No que concerne ao Projeto Educativo da instituição, à data do estágio, denominava-se “Saúde e Bem-Estar”, dado que defendia que uma alimentação equilibrada e saudável, durante a infância, é essencial para permitir um normal desenvolvimento e crescimento. A instituição privilegiava uma abordagem de aprendizagem pela ação, centrada nos conhecimentos das crianças, nos seus interesses e motivações, uma vez que a criança é considerada a autora do seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, pretendia desenvolver uma prática pedagógica em diferentes áreas de atividades de acordo com as orientações curriculares em vigor.

Em relação à dinâmica da creche, as crianças estavam divididas por três salas: berçário e “sala da marcha” (até aos dezoito meses); dos dezoito aos vinte e quatro meses, e dos vinte e quatro aos trinta e seis meses. A equipa educativa da creche era constituída por três educadoras, assumindo uma delas, a função de coordenadora pedagógica e cinco auxiliares de ação educativa. O berçário e a “sala da marcha” encontravam-se no primeiro andar, onde partilhavam a copa, o refeitório e o espaço destinado à sesta das crianças. As restantes salas encontravam-se no rés-do-chão, partilhando o refeitório.

#### Caracterização do ambiente educativo

No que se refere à organização da sala de atividades, esta possuía espaço suficiente para as crianças poderem andar livremente pela sala, sendo que não existiam

áreas definidas. A sala dispunha de dois armários, onde a equipa educativa guardava os brinquedos e materiais didáticos disponíveis, sendo que as crianças apenas conseguiam usufruir, autonomamente, dos brinquedos que se encontravam na parte inferior dos referidos armários. O fraldário encontrava-se separado da sala de atividades por uma cancela. Este espaço continha um balcão onde era possível mudar a fralda às crianças, existindo também uma estante com compartimentos, onde se encontravam todos os pertences necessários a este momento.

O facto da instituição se encontrar num complexo agrário permitia que as crianças crescessem e se desenvolvessem usufruindo de um contacto privilegiado com a natureza. Considero que este aspeto constitui uma inquestionável mais-valia para a instituição, contudo, e do que me foi possível observar, esta possibilidade tão positiva e diferenciadora não era de todo explorada, nomeadamente na sala onde me encontrei a estagiar.

À data do estágio, o Projeto Pedagógico da Sala ainda não se encontrava definido, contudo a educadora informou-nos que tinha como intuito promover o bem-estar físico e emocional das crianças, levando-as, progressivamente ao autoconhecimento e autorregulação. A par deste objetivo, a equipa da sala pretendia que o grupo adquirisse aprendizagens a nível cognitivo e físico-motor, através de experiências desafiantes e relevantes para as crianças. Deste modo, no decorrer do ano foram privilegiadas atividades livres, pois segundo a educadora são nestes momentos que as crianças realizam as suas aprendizagens.

Relativamente à organização temporal, duas vezes por semana (2horas/semana), as crianças eram acompanhadas por um professor de expressão físico-motora que desenvolvia jogos que visassem o desenvolvimento da motricidade fina e global das crianças. No restante tempo, as crianças encontravam-se frequentemente na sala de atividades, onde se realizavam as atividades diárias. Durante o período de observação, foi possível constatar que o grupo possuía uma rotina diária pré-definida, ou seja, uma sequência de acontecimentos que tinham como finalidade definir e apoiar os acontecimentos diários. Apesar da sua importância, a equipa da sala defendia que a rotina deverá adotar um carácter flexível, de modo a responder aos estímulos, interesses e necessidades do grupo.

### **Caracterização do grupo**

No referido contexto encontrei-me a estagiar na “sala da marcha”. Uma vez que o berçário só tinha quatro bebés, ao longo da minha intervenção o berçário e a “sala da marcha” partilhavam também a sala de atividades, pelo que a intervenção foi planeada para um grupo multietário de dezasseis crianças com idades compreendidas entre os

seis e os dezoito meses, sendo que três pertenciam ao sexo feminino e treze ao sexo masculino.

Neste grupo, todas as crianças utilizavam fralda durante o dia e algumas necessitavam também de um objeto transicional para a hora do repouso. Nos momentos de alimentação e de higiene, todas as crianças necessitavam do auxílio de um adulto.

Recorrendo à observação direta, verificou-se que as crianças encontravam-se numa fase de exploração e brincadeira livre, mas individualmente, recorrendo aos materiais disponíveis na sala de atividades, tentando impor na maioria das vezes a sua vontade. Através de uma análise atenta foi possível constatar que o grupo era muito dependente do adulto, seja a nível motor como emocional. Em relação à linguagem, o grupo, no geral, encontrava-se a iniciar a comunicação, recorrendo a verbalizações de sons e/ou palavras, de acordo com a respetiva faixa etária. No que respeita, ao desenvolvimento motor, as crianças encontravam-se em fases diferentes, sendo que algumas já conseguiam andar sozinhas (dez crianças) e as restantes ainda só gatinhavam e/ou rastejavam (seis crianças).

As primeiras semanas de observação permitiram-me conhecer cada uma das crianças, facto que considerei fundamental para a implementação do projeto de intervenção. Efetivamente, durante este período interagi com cada uma, das crianças, com o intuito de me aproximar e de estabelecer com as mesmas uma relação de segurança. De forma a estabelecer esta relação de proximidade, estive presente no momento da refeição, da higiene e da sesta, com cada uma das crianças, procurando e explorando todas as oportunidades de interação, como dar a sopa e a fruta, mudar a fralda, adormecer e acordar a criança. Para além destes momentos de mais intimidade, encontrei-me sempre disponível para brincar com a criança, nos vários momentos de brincadeira livre existentes durante a rotina diária. De um modo geral tentei promover a proximidade e a intimidade entre mim e cada uma das crianças, com o objetivo de ser promotora do bem-estar das mesmas.

### **Projeto de Intervenção**

De forma a delinear um projeto de intervenção, eu e o meu par de estágio, baseamos-nos nas dez dimensões da qualidade de Pascal e Bertran (1999), nomeadamente no parâmetro referente às Estratégias de Ensino e Aprendizagem e ao Espaço Educativo.

No que diz respeito às Estratégias de Ensino e Aprendizagem e com base na observação direta e nas notas de campo, referenciou-se como aspeto positivo o facto de ser fomentado ao grupo a capacidade de autonomia, aspeto também defendido pela educadora da sala. Ao longo do momento de brincadeira/exploração livre, durante o período da manhã e da tarde, os adultos promoviam: i) a aprendizagem ativa baseada

no brincar; ii) independência, confiança e autoestima nas crianças. Contudo, escassas eram as atividades de interação existentes entre o adulto e a criança. Durante estes momentos, as crianças manipulavam os materiais, existentes na sala, livremente, sem qualquer interação com os adultos da sala. Dado que o grupo caracterizava-se por ser interessado e curioso, sendo a maioria, recetivo a experiências novas, considerou-se que deveriam ser proporcionadas às crianças, novos tipos de atividades, materiais e de estímulos adequados à faixa etária. De acordo com Portugal (2012) o adulto deve facilitar as aprendizagens do grupo, ao “criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12). Assim, deve ser proporcionado às crianças atividades que apresentem uma diversidade de objetos, com diferentes cores, sons e texturas.

Relativamente ao segundo parâmetro analisado, o Espaço Educativo, aquando das semanas de observação, verificou-se a quantidade limitada de brinquedos/materiais que era colocada à disposição das crianças. Este facto, bem como a sua pouca variedade foi considerada uma lacuna, uma vez que o envolvimento das crianças com materiais desafiantes e estimulantes “proporciona-lhes uma base de experiências para interpretarem o mundo (Hohmann & Post, 2011, p.24). Segundo Cardona (1992), “a criança aprende sobretudo através da ação e experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante” (p.9). Estas situações acabaram por orientar na formulação da questão-problema, sendo a base do Projeto de Intervenção (PI), denominado “Á descoberta dos sentidos e das expressões artísticas”.

Tendo em conta o estágio de desenvolvimento em que o grupo se encontrava e as características inerentes ao mesmo, considerou-se que deveriam ser proporcionadas às crianças, experiências significativas que promovessem a exploração dos vários sentidos (paladar, audição, olfato, visão, tato). Por outro lado, seria também pertinente disponibilizar ao grupo, materiais versáteis, que “faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Hohmann & Post, 2011, p.117). Neste sentido, ao observar um bebé a explorar autonomamente os objetos colocados à sua disposição podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com o objeto (olha, toca, apanha, manipula, coloca na boca). Deste modo, o adulto tem um papel fundamental na medida que deve criar um ambiente dinâmico que interesse e envolva o grupo, sendo para isso essencial compreender que os bebés exploram e aprendem diretamente, ao utilizar o seu corpo e todos os seus sentidos.

Tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente, foram planeadas e desenvolvidas um conjunto de atividades, ao longo de quatro semanas. Pretendeu-se ao longo das atividades disponibilizar materiais diversificados para as crianças os

explorarem livremente, sendo que os mesmos, permaneceram na sala para que o grupo os pudesse procurar e utilizar nos momentos de exploração e/ou brincadeira livre.

De forma a proceder à divulgação do Projeto de Intervenção, decidiu-se realizar a divulgação do projeto às famílias, de modo a partilhar as experiências vivenciadas pelo grupo. Deste modo, aproveitamos o caderno de recados de cada criança para realizar uma troca semanal das experiências vividas de cada criança, acompanhada dos respetivos registos fotográficos, permitindo que as famílias acompanhassem às atividades realizadas e a evolução dos filhos.

As atividades que tive oportunidade de dinamizar passaram pela exploração de vários materiais e/ou objetos como massa colorida, gelatina, mobile dos sons musicais e tapete sensorial. Das atividades realizadas destaca-se a atividade denominada “Baú dos instrumentos” (Anexo II), que pretendia promover o conceito de aprendizagem ativa na medida, em que se deu total autonomia para as crianças escolherem o instrumento que queriam experimentar. Nesta atividade, os adultos centraram-se em acompanhar as crianças nas suas descobertas e garantir que todas as crianças exploravam todos os instrumentos. Foi interessante verificar a felicidade e a surpresa que as crianças mostravam ao produzir determinado som, como se quisessem dizer *“fui eu que fiz isto”*. Em algumas crianças foi possível observar que experimentavam o instrumento de diversas formas, testando os diferentes sons que estes produziam, enquanto outras os tocavam sempre da mesma forma, nomeadamente no caso dos tambores (figura 1 e 2).



**Figura 2 - Exploração dos Instrumentos**



**Figura 1 - Diferentes formas de exploração**

A atividade do “Tapete Sensorial” (Anexo III) destaca-se como uma das mais positivas, devido ao elevado envolvimento das crianças na atividade. Quando as crianças chegaram à sala, já o tapete sensorial se encontrava disponível na sala, o que

rapidamente despertou o interesse das mesmas. As crianças mais reticentes, ao ver as restantes a explorar o material, aos poucos foram-se aproximando, o que me permitiu refletir sobre os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, que devem ser respeitados pelo educador. Ao longo da atividade encorajávamos as crianças, incentivando-as a explorar e a descobrir o material. Inicialmente, a atividade proposta tinha como objetivo que as crianças caminhassem pelo tapete sensorial, explorando sensações tácteis diferentes. Contudo ao longo da atividade, fomos nos apercebendo que o facto de termos colocado o tapete disponível na sala para todo o grupo, fez com que fosse difícil concretizar este objetivo, na medida em que as crianças se encontravam, simultaneamente, em cima do tapete a explorá-lo. De forma a contornar este obstáculo, eu e o meu par de estágio acompanhamos as crianças, individualmente na marcha, sobre o tapete sensorial. Ao refletir sobre a atividade considero que a exploração inicial conjunta do tapete se devia manter, de forma a encorajar as crianças mais receosas. Contudo, posteriormente a educadora poderá realizar a marcha sobre o tapete, num momento mais individual com cada criança, explorando devidamente cada pormenor do material, sendo que as restantes crianças poderão se encontrar em momentos de brincadeira e/ou exploração mais livre com outros materiais.

Como pontos fracos do PI, tomo consciência que ao longo do projeto existiram várias lacunas, nomeadamente no que diz respeito à prática de atividades de expressão musical e expressão físico-motora. No que concerne à área da expressão musical, ao longo das semanas de observação, foi possível verificar o gosto que o grupo tinha por esta área. Efetivamente quando estavam muito agitados, se um dos adultos comesse a cantar (músicas populares infantis), o grupo acalmava-se, ficando muito surpreendido a observar o que se estava a passar. Ao aperceber-me desta situação, passei a cantar nos momentos de grande grupo e em momentos individuais (quando ia adormecer determinada criança), proporcionando deste modo um ambiente calmo e relaxante. Contudo, acho que a música deveria ter sido aproveitada de uma outra forma ao longo da intervenção, como por exemplo colocar diferentes tipos de músicas (como música de fundo) nos vários momentos de exploração que foram proporcionados ao grupo (ex: exploração da tinta, do papel, da gelatina, do tapete sensorial).

Para além da área da expressão musical considero que a área da expressão motora foi pouco trabalhada, apesar de defender que “as crianças de todas as idades têm uma necessidade intrínseca de movimento” (Hohmann & Post, 2011, p.119), nomeadamente as mais pequenas, e que por isso mesmo devem ser proporcionadas atividades baseadas na exploração sensorial e motora. Contraditoriamente, na generalidade, as atividades de exploração foram realizadas na sala de refeições, com as crianças sentadas. Se pudesse repetir as atividades, certamente iria permitir que as crianças

explorassem os materiais livremente pela sala e não que tivessem sentadas. No caso da atividade de exploração do papel, poderia se ter dado as revistas e os jornais às crianças pela sala e estas exploravam o papel livremente, caminhando pela sala ao som de uma música. Deste modo, na minha opinião, se tivesse utilizado a expressão musical e a expressão motora, interligadas com os restantes domínios, na minha perspetiva o projeto de intervenção ter-se-ia tornado mais significativo e enriquecedor para as crianças.

Ao longo de toda a intervenção, existiu algum receio que as atividades planeadas não fossem adequadas ao grupo nem à faixa etária do mesmo. Destaco a atividade realizada logo na primeira semana de intervenção, em que se pretendia que as crianças utilizassem a técnica da digitinta para decorar o saco da prenda de natal. Esta atividade apesar de ser proposta pela equipa da sala foi orientada e dirigida por nós, estagiárias. No momento em que estávamos a realizar a atividade tive noção que a mesma não era adequada, que se estava a tornar uma tarefa dirigida por nós, adultos, e que as crianças não estavam a retirar nenhum proveito da mesma. Se voltasse a repetir a atividade utilizaria uma estratégia diferente, sendo que optaria por utilizar um saco transparente fechado com tinta colorida lá dentro. Posteriormente incentivava cada uma das crianças, individualmente, a explorar o saco (mexendo, apertando,...), sendo que automaticamente a tinta se ia espalhando, colorindo o saco, tal como pretendido inicialmente.

### **Avaliação do Projeto**

Em contexto de creche, na generalidade das atividades a avaliação centrou-se em metodologias baseadas na observação direta, registos fotográficos e preenchimento de grelhas de observação com os descritores específicos de cada atividade (Anexo IV). A utilização frequente do método da observação direta justifica-se, uma vez que “observar e escutar torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação” (Parente, 2012, p.5). Tal como Carvalho e Portugal (2017) defendem, “muitas das observações não são planeadas e ocorrem espontaneamente durante o dia” (p.24). As informações retiradas das observações espontâneas permitem ao adulto perceber o processo de aprendizagem das crianças, dando por isso contributos valiosos. Refletindo sobre a referida estratégia considero que a observação direta é, frequentemente, dos instrumentos avaliativos mais complexos. Ao longo do estágio este instrumento foi objeto de várias dúvidas: o que observar? Como observar? O que registar?

Em contexto de creche, a bibliografia existente defende que para avaliar a qualidade da intervenção, o educador deve considerar as dimensões do bem-estar emocional e

da implicação da criança (Portugal & Leavers, 2018). Deste modo, as grelhas de observação, construídas, possuíam um espaço dedicado aos níveis de bem-estar e de implicação. O bem-estar é definido como “um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior” (Carvalho & Portugal, 2017, p.28). Níveis baixos de bem-estar demonstram que a criança apresenta, claramente, sinais de desconforto (lamentações, choro, gritos), enquanto em níveis elevados a criança sente-se bem, demonstra felicidade e alegria. Por sua vez, o nível de envolvimento e/ou implicação das crianças é visto, “como uma qualidade da atividade, marcada por uma grande concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia” (p.27). Assim, um nível muito baixo de envolvimento manifesta-se pela ausência de atividade e pela atitude passiva da criança face a uma determinada estimulação; enquanto um nível elevado caracteriza-se por uma atividade intensa e contínua, sendo que a criança se encontra totalmente envolvida e absorvida na atividade. Depois de elaboradas as grelhas de observação importa perceber como podem ser explicados os resultados obtidos, e quais os fatores que poderão justificá-los. Neste sentido justifica-se a realização de conversas informais e de reflexões individuais e conjuntas, entre o par de estágio e a equipa da sala de modo a refletir sobre o percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas/adquiridas pelas crianças.

De acordo com os instrumentos de avaliação utilizados, o balanço que faço deste projeto é positivo. Ao longo dos vários momentos promoveu-se o diálogo e as interações entre os adultos e as crianças, mas também entre as crianças e os colegas. Por outro lado, procurou-se que o grupo desenvolvesse a autonomia, dando total liberdade na execução de algumas atividades e na exploração dos diferentes materiais. Ao disponibilizar ao grupo diferentes materiais e objetos, encontrávamo-nos a proporcionar momentos de descobertas, na medida em que as crianças exploravam diferentes maneiras de manipular os objetos, as suas características (sons, texturas, sensações produzidas) e as suas potencialidades (ex: o que acontece quando utilizamos a tinta? O que podemos fazer com os instrumentos musicais? O que podemos fazer com a gelatina, a farinha e o chantilly?).

## **1.2. Estágio em Jardim-de-Infância**

### **Caracterização Institucional**

O segundo estágio de intervenção decorreu de 17 de abril a 01 de junho de 2018, numa IPSS, na sala dos cinco anos, denominada Sala do Bibe Verde. A instituição para além da valência do pré-escolar possuía a valência da creche, mas também outras respostas sociais, tais como Centro de Acolhimento Temporário de crianças em risco e Centro de Atividades dos Tempos Livres, todas elas no âmbito da infância e juventude. Existiam espaços exteriores, um ginásio e refeitórios (um para a creche e outro para o jardim de infância).

Com base na análise dos documentos orientadores da instituição verificou-se que a mesma tinha como missão agir concertada e integradamente na comunidade que a envolve melhorando as condições de vida da sua população. Deste modo, tinha como visão, tornar-se uma instituição de referência pela qualidade, promovendo uma resposta social e educativa adequada aos interesses e ao desenvolvimento da comunidade envolvente, inspirando-se em valores como a solidariedade, partilha, respeito pela diferença, diálogo intercultural e responsabilidade. A instituição foi criada como resposta a uma necessidade expressa por muitas famílias impossibilitadas de terem consigo os seus filhos durante o período laboral. Assim sendo, trata-se de uma valência de apoio, não apenas à criança mas também à família e à comunidade.

O estabelecimento, à data do estágio, acolhia crianças dos seis meses aos cinco anos, distribuídos em quatro grupos de creche e três de pré-escolar. Em cada grupo, ou seja, em cada sala encontrava-se uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, à exceção da sala do berçário que possuía duas auxiliares de ação educativa.

Ao longo do estágio o tema do Projeto Educativo da instituição, quer para a creche, quer para o pré-escolar, denominava-se “Brinco...Descubro” e assentava no brincar e sua importância no desenvolvimento holístico da criança. Tal como defendido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p.11).

### **Caracterização do ambiente educativo**

Segundo Cardona (1992), “no jardim-de-infância as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividade” (p.8). Indo ao encontro desta perspetiva, a sala de atividades encontrava-se dividida em

diversas áreas, como a área da casinha, a área da garagem, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área dos jogos de mesa, da ciência, do computador e da escrita. A área da casinha era o local preferido das crianças, contudo apenas podia ser usado no máximo por quatro crianças de cada vez e apenas durante o período de atividades livres. A sala dispunha de um armário com os materiais das crianças (lápiz, canetas, tesouras, colas), que estas utilizavam sempre que necessário. No que respeita à decoração da sala, encontravam-se afixados cartazes como “As regras da sala”, elaborados pelas crianças bem como outros trabalhos realizados no âmbito das atividades desenvolvidas. Na sala encontrava-se presente um quadro branco que a educadora utilizava para escrever a data do dia, mas também sempre que queria realizar uma breve explicação sobre alguma temática. Em relação à organização da sala, esta dispunha de um conjunto de mesas retangulares, utilizadas em momentos de reunião e de grande grupo. A disposição das mesas, facilmente, era moldada consoante as necessidades das atividades, permitindo a existência de “momentos de trabalho em grupo (...); momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos” (Cardona, 1992, p.8). De salientar que a sala dispunha de uma porta de acesso ao parque infantil e ao exterior, sendo o mesmo espaço utilizado todos os dias.

No que concerne ao Projeto Pedagógico da sala, este denominava-se “Da pré para a escola: um percurso a brincar”, uma vez que na generalidade, as crianças iriam transitar para o primeiro ciclo, à exceção de três crianças. Durante o ano letivo (2017-2018), na sala dos cinco anos pretendeu-se partir dos interesses e saberes de cada criança para os diversificar e ampliar de forma a despertar novos interesses, necessidades e desejo de aprender. A prática educativa da educadora tinha como objetivo transmitir um conjunto de conhecimentos, princípios e objetivos, para que a transição do pré-escolar para o 1º ciclo, se tornasse a mais favorável possível, e as crianças se sentissem preparadas e confiantes para começar um novo percurso nas suas vidas. Contudo, tal como pude verificar, a prática da educadora baseava-se em trabalhar com as crianças a gestão dos comportamentos adequados à sala de aula, como, o estar sentado e esperar pela sua vez para falar.

### **Caracterização do grupo**

Relativamente ao grupo, este era composto por vinte e uma crianças, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa e na sua génese acompanhavam a educadora desde a creche. Neste grupo existiam duas crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) ambas ao nível do desenvolvimento da

linguagem, no entanto, eram acompanhados por uma educadora da intervenção precoce que se dirigia à instituição, uma vez por semana.

Durante o período de estágio destinado à observação e após conversa com a educadora da sala e análise do Projeto Pedagógico, foi possível constatar que no grupo era visível uma certa heterogeneidade nas crianças, sobretudo a nível cognitivo, na medida em que existiam graus de desenvolvimento, necessidades, interesses e participações diferentes, sendo notório alguma dissemelhança em alguns comportamentos e atitudes, na forma de brincar livremente, nos momentos de rotina e de refeição. Esta dissemelhança torna-se justificável, tendo em conta que apesar de as crianças estarem de uma forma geral na mesma faixa etária, cada criança tem o seu ritmo e as suas necessidades na qual o adulto terá de estar sempre presente para apoiá-las e incentivar a novas descobertas. Do mesmo modo, Silva et al (2016) defendem que as aprendizagens esperadas “não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências” (p.8). No referido grupo, uma criança encontrava-se retirada à família, vivendo no Centro de Acolhimento de Crianças em Risco, uma das respostas sociais da instituição. Esta situação foi algo que foi objeto da minha reflexão ao longo do estágio, na medida em que tentei perceber se esta situação afetava o comportamento da criança na sala. Ao longo do estágio apercebi-me que a criança possuía alguns comportamentos de instabilidade e indisciplina. Contudo, devido à curta duração do estágio, não pretendo retirar conclusões precipitadas acerca da criança. O seu comportamento poderia dever-se à situação familiar, mas também o tema do projeto e/ou as atividades desenvolvidas poderiam não ir ao agrado da mesma. Como futura educadora e professora acredito que a estabilidade emocional é fundamental no processo de aprendizagem e que educadores/as e professores/as deverão ter em conta a situação familiar da criança e conseqüentemente a sua estabilidade.

No que respeita às potencialidades, do grupo este caracterizava-se por ser interessado, participativo e bastante curioso. As crianças gostavam e aderiam bem às novas atividades e a novas experiências. Quanto às fragilidades gerais do grupo, estas consistiam na falta de calma, tranquilidade e organização em alguns momentos, que podiam ser explicadas pelo estímulo e incentivo à participação que estava a ser realizado e proporcionado.

### **Projeto de Intervenção**

Ao longo das duas semanas do período de observação foi possível identificar os principais interesses do grupo, dos quais, eu e o meu par de estágio partimos para a definição da problemática que pautou o desenvolvimento do projeto. Durante a primeira

semana de observação, o grupo do bibe verde realizou uma visita de estudo ao Pavilhão do Conhecimento. No dia a seguir à visita a educadora questionou as crianças sobre a mesma e o que mais gostaram. Na generalidade todas as crianças referiram que o mais gostaram foi a visita ao planetário e “*andar no espaço como os astronautas*” (RL), através da atividade “*Andar na Lua*”, em que as crianças podiam experimentar a sensação de levitar pelo espaço. Como foi possível perceber através da conversa em grande grupo sobre a visita de estudo e posteriormente registo gráfico da mesma, em que o grupo manifestou interesse e curiosidade sobre os fenómenos relacionados com o Sistema Solar, reconhecemos que seria pertinente abordar algo que fizesse sentido para o grupo e que os motivasse, surgindo então o Projeto, que posteriormente em negociação com as crianças, se denominou “Os Planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos” (Anexo V). A meu ver foi bastante enriquecedor construir um projeto de intervenção que surgiu espontaneamente, sem ninguém estar à espera, a partir da curiosidade das crianças. Ao planificar as atividades, existiu a preocupação de ir ao encontro do Projeto Pedagógico da sala, ou seja, trabalhar a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo, através de atividades baseadas no lúdico e na brincadeira que permitissem às crianças desenvolver atitudes e comportamentos desejáveis na sala de aula (respeitar a opinião do colega, esperar pela vez de falar). Deste modo, foram planificadas atividades que respondessem às questões elaboradas pelas crianças, relacionadas com a temática do projeto e que permitissem a articulação com outras áreas de conteúdo, assinaladas como fundamentais, pela educadora, como a Área da Comunicação e Expressão, domínio da matemática, linguagem oral e abordagem à escrita.

À semelhança de um trabalho de projeto, eu e o meu par de estágio pretendíamos que a nossa intervenção se caracterizar-se pela flexibilidade, sendo por isso dinâmica e construída a partir das novas questões e conhecimentos que se vão adquirindo. Tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), a intervenção subdividiu-se em quatro fases. No que concerne à primeira fase, o Projeto de Intervenção iniciou-se com a elaboração de *Brainstorms* em conjunto com o grupo: “*O que já sabemos? O que queremos saber?* (Anexo VI, VII). Tal como defendem Katz e Chard (2009), “esta troca de experiências ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que tem uma experiência muito limitada do mesmo” (p.103). Esta fase foi realizada em grande grupo, durante a segunda semana de estágio em que uma das estagiárias assumiu o papel de mediador no debate com as crianças, enquanto a outra registou as ideias do grupo. A atividade iniciou-se com a visualização de um filme sobre o espaço, servindo este material como indutor do questionamento. Posteriormente

questionou-se o grupo sobre o que já sabiam sobre o sistema solar e os planetas verificando-se que algumas crianças já sabiam algumas coisas e mostravam grande interesse em comunicá-las aos restantes elementos. Relativamente à questão sobre o que queriam saber, inicialmente, o grupo não compreendeu o que se pretendia, dando continuação à comunicação de ideias pré-existentes, porém, foi possível esclarecer o grupo e começaram a surgir questões, inclusive através da discussão, surgindo, assim, questões já muito relacionadas com possíveis respostas (por exemplo, “*Será que puseram uma bandeira na Lua?* (MB”).

De forma a planificar as atividades (2º fase) existiu uma negociação entre as estagiárias, a educadora e as crianças, na medida em que se questionou o grupo sobre sugestões de atividades, a que uma das crianças nos sugeriu “*Podíamos fazer o sistema solar no teto da sala*” (RL). Tal como Katz e Chard (2009), afirmam “o trabalho de projeto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com diferentes implicações pedagógicas” (p.112). Independentemente do tipo de escolhas das crianças, estas são fundamentais uma vez que apresentam “implicações na aprendizagem” (p.112), quer a curto e a longo prazo, influenciando assim a participação e a motivação das crianças nas atividades.

Segundo Silva (2005), a terceira fase de um projeto corresponde à sua execução, “incluindo um conjunto complexo e diversificado de atividades” (p.3). Esta fase realizou-se de dois a vinte e cinco de maio. Ao longo da terceira fase existiu a preocupação em garantir que as atividades desenvolvidas tivessem um “fio condutor” ou seja uma das primeiras atividades realizadas tinha como objetivo responder à questão “*o que precisamos para chegar ao espaço?*”. Assim, e após conversa com o grande grupo, as crianças chegaram à conclusão de que necessitavam de um transporte como o foguetão para chegar ao espaço e conseqüentemente, ao sistema solar (Anexo VIII). A construção dos foguetões (individuais) foi bastante positiva, uma vez que as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas na construção do objeto, mesmo sendo uma construção complexa que necessitava do acompanhamento do adulto no recorte do cartão e colagem das palhinhas, de forma a permitir que o foguetão ficasse consistente. Na decoração do foguetão as estagiárias deram total liberdade às crianças, que podiam escolher que materiais utilizar e como utilizar. O envolvimento das crianças ao longo de todo o processo de execução do foguetão comprova-se com alguns dos registos verbais das crianças: “*Já posso colar?* (FC) ”; “*Deixa ser eu a cortar e a pôr a cola* (R).”; “*Posso ser eu a escolher a cor das palhinhas?* (FP)”.



**Figura 4 - Decoração dos foguetões**



**Figura 3 - Produto Final**

A atividade sugerida por uma das crianças, a construção do sistema solar no teto da sala, realizou-se após a exploração das características de cada um dos planetas do sistema solar, uma vez que considerou-se pertinente que as crianças “conhecessem” cada um dos planetas antes de os construírem (Anexo IX). De forma a apresentar cada um dos planetas a estagiária atuante recorreu a diversos materiais, como visualização de vídeos e imagens e debates com as crianças. Após a sintetização das principais características, procedeu-se a construção dos planetas, sendo que para isso formou-se grupos de três elementos. Tendo em conta uma melhor organização do grupo, e após conversa com a educadora, decidiu-se que seria preferível sermos nós, estagiárias, a escolher os pares e o respetivo planeta, de forma a evitar conflitos, contudo em grande grupo decidiu-se que apenas se iria construir os oito planetas, o sol e a lua. Ao longo da atividade as crianças mostraram-se bastante empenhadas e motivadas. Uma vez que a atividade não estava a ser realizada por todo o grupo, ao mesmo tempo, frequentemente, várias crianças vieram ter ao nosso alcance: “Quando é a minha vez? (JF)”; “Eu ainda não fiz os planetas” (FG). Ao longo da atividade, algumas das crianças também evidenciaram o seu contentamento, nomeadamente o RL, que referiu “Eu adoro este tema. Amanhã vou de férias, depois podem-me contar quando eu voltar o que aconteceu?”. No decorrer da atividade foi possível constatar que as crianças tinham compreendido as características referidas dos planetas, nomeadamente em relação à cor de cada planeta e ao porquê de ter aquela cor: “Mercúrio é amarelo, mas como tens muitas rochas também ter que ser castanho” (LL).

De uma maneira geral, destaca-se como positivas todas as atividades realizadas. Como atividade menos positiva, importa referir a atividade do teatro de sombras, uma vez que pela primeira vez uma das crianças se recusou a fazer a atividade. Por outro lado, foi a única atividade que não conseguimos terminar na íntegra,

devido a questões relacionadas com a organização temporal. Por último devido a existência de outra atividade na instituição, não houve oportunidade de treinar com as crianças a dramatização da história, e conseqüentemente, a posição que a criança deveria ter em relação ao feixe de luz, para que o público pudesse visualizar corretamente a sombra. Apesar de, na minha perspectiva, ter sido a atividade menos positiva, para as crianças foi das atividades mais preferidas, tendo sido evidenciada pelas mesmas, nas conversas que se realizaram após a atividade.

Relativamente à divulgação e avaliação do projeto de intervenção (4<sup>o</sup> fase no âmbito da MTP), no que respeita à divulgação existiu a preocupação de envolver as famílias de cada uma das crianças. Ao longo do projeto procedeu-se à exposição das produções das crianças e/ou registo fotográfico das atividades realizadas nos placards da sala e no corredor da instituição. A exposição dos trabalhos realizados pela criança possibilitou, simultaneamente, a envolvimento das famílias, na medida em que estas observavam os trabalhos e davam-nos o respetivo feedback. Nos momentos de saída, foi possível verificar, que as crianças chamavam os pais para que estes pudessem observar os trabalhos realizados ao longo do dia, contando-lhes o que tinham aprendido.

No que concerne à avaliação, esta foi realizada na última semana de estágio através da visualização de um filme, realizado pelas estagiárias, onde as crianças poderiam recordar vários momentos relacionados com o projeto. No final, procedeu-se a um diálogo com as crianças acerca do mesmo: o que tinham aprendido? O que gostariam de ter aprendido? O que mais/menos gostaram? Através da atividade realizada, foi possível “recordar os momentos mais memoráveis (...) e refletir sobre as importantes competências que as crianças adquiriram” (Katz & Chard, 2009, p.193).

### **Avaliação do Projeto**

Ao longo do estágio em contexto de pré-escolar, manteve-se os instrumentos de avaliação utilizados no contexto de creche. Na sala dos 5 anos onde intervi, uma vez que já era uma prática integrante da educadora, houve a preocupação de ouvir a opinião das crianças face às atividades e às aprendizagens realizadas (Anexo XI).

Creio que através do envolvimento das crianças, na construção e desenvolvimento do projeto, permitiu verificar que efetivamente ao longo do PI houve construção de conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o espaço e o Sistema Solar. Logo, após as primeiras atividade, foi possível verificar que as crianças compreenderam os conceitos que lhes foram transmitidos, pois, em diálogos informais umas com as outras percebemos que falavam e discutiam aquilo que tinham aprendido.

Através do questionamento oral às crianças, de alguns registos e/ou produções e pela avaliação final, conseguimos afirmar que as crianças no final do PI i) conhecem e identificam alguns elementos do espaço (planetas, asteroides, cometas, estrelas, satélites naturais); ii) nomeiam e identificam as cores, os nomes e algumas características dos planetas; iii) sabem o que é um astronauta, como vai e o que faz no espaço. Por outro lado, ao longo do PI registaram-se situações em que as crianças utilizavam a temática do espaço e do Sistema Solar. Exemplos disso são as produções da criança JF que num momento de brincadeira livre dirigiu-se para a área da pintura, onde desenhou o espaço e os planetas: “*Mariana, Raquel, está aqui os planetas do Sistema Solar*”. Já a criança FP, no trabalho realizado no âmbito das comemorações do Dia Mundial da Família, referiu: “*Desenhei Saturno, Júpiter, Marte, Terra e a cintura de asteroides*” (figura 5).



**Figura 5 - Evidências do PI**

Em resultado da atividade realizada, no âmbito da avaliação do projeto, e respetiva análise das observações efetuadas pelas crianças, percebeu-se que existiu uma preferência nas atividades mais práticas, nomeadamente a construção dos foguetões, dos planetas e do teatro de sombras. Considero que isto se deve ao facto de estas atividades terem requerido um maior envolvimento físico e/ou prático, contrariamente às atividades de maior exposição e que exigiram que as crianças estivessem sentadas durante períodos de tempo mais longos.

### **1.3. Estágio realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano**

#### **Caracterização Institucional**

A escola onde se realizou o terceiro estágio pertencia a um agrupamento de escolas fundando no ano de 2010, após a construção de uma nova orgânica escolar. Na atual

unidade orgânica eram lecionados os diferentes níveis de ensino desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, perfazendo um total de sete estabelecimentos de ensino: dois jardins-de-infância; três escolas de 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB); uma escola básica e uma escola secundária.

Quanto à dinâmica educativa, através do Projeto Educativo, foi possível verificar que os agentes educativos contactavam, regularmente, quer em reuniões especializadas, quer através do uso recorrente do correio eletrónico, procurando melhorar o funcionamento e a eficácia dos órgãos e estruturas do agrupamento. Esta dinâmica era realizada através da elaboração de relatórios de coordenação, com a articulação entre ciclos de departamentos, bem como da elaboração de dispositivos de autoavaliação/avaliação interna do agrupamento. Desse funcionamento articulado dos diversos órgãos e estruturas do agrupamento, surgia, também, a gestão das turmas e do currículo, de forma integrada e participada, através da elaboração de Planos de Trabalho com metas e tempos definidos, da reflexão periódica sobre os resultados escolares, da elaboração do Plano Anual de Ação, assim como da gestão dos espaços e equipamentos de forma funcional.

Em relação à escola onde fui inserida, esta era uma escola de tipologia P3, tendo sido construída em 1984. O edifício escolar é composto por dois pisos, ligados por uma escadaria. Dispunha de onze salas de aula, sendo uma destinada à Unidade de Apoio Especializado à educação de alunos com multideficiência e, ainda uma sala reservada à Unidade de Ensino Estruturado. Existia um polivalente coberto, onde se realizavam atividades na área das Expressões e onde se efetuavam convívios e festas em que se envolvia a comunidade escolar, sendo também o espaço onde os alunos passavam os intervalos nos dias de chuva. Realça-se, ainda, a existência de uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares. Para além dos espaços mencionados o edifício escolar continha um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, um gabinete de coordenação, uma reprografia, casas de banho e arrecadações com materiais de apoio às aulas de Educação Física. O espaço de recreio era bastante amplo para a comunidade educativa, sendo constituído por um parque infantil e uma área destinada a um campo de futebol.

O estabelecimento de ensino, à data do estágio, acolhia crianças desde os cinco aos onze anos (do 1º ao 4º ano), distribuídas em seis turmas de 1ºCEB. Oferecia Atividades Extracurriculares em duas áreas: (i) Yoga; (ii) Expressões Artísticas (Artes Visuais, Música, Expressão Físico-Motora).

Relativamente à população do meio envolvente, esta caracterizava-se por uma certa diversidade cultural. Esta diversidade foi confirmada pela Professor Titular da Turma (PTT), assim como pela observação direta. Foi possível verificar que a escola recebia

vários alunos de etnia cigana, sendo observável várias diferenças entre os Encarregados de Educação, quanto a formas de organização social, valores (por exemplo, na forma como se relacionavam com o sucesso escolar, como é o caso da família da criança de etnia cigana que estava inserida na turma onde me encontrei a estagiar) e padrões de comportamento.

O Projeto Educativo do agrupamento de escolas, implementado em 2017, assentava num conjunto de princípios e valores orientadores de toda a prática educativa, nomeadamente: (i) escola inclusiva; (ii) escola multicultural; (iii) combate ao insucesso escolar; (iv) educação para a cidadania; (v) articulação entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento; (vi) utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como veículo motivador da aprendizagem; (vii) escola aberta. Desta forma, pretendia-se prestar um serviço educativo de qualidade, potenciando o desenvolvimento dos alunos, nas suas diversas dimensões.

### **Caracterização do ambiente educativo**

No que respeita à sala onde decorreu a minha prática educativa, a mesma reunia as condições necessárias e adequadas para o desenvolvimento de aprendizagens. A sala era composta por diversas mesas retangulares, organizadas em filas na horizontal, possuindo espaço suficiente para serem ocupadas por duas crianças. Apesar da sua disposição pré-determinada, sempre que necessário foi possível alterar a disposição das mesas, nomeadamente nos momentos de trabalho em pequenos grupos.

A sala dispunha de dois armários onde eram colocados todos os processos individuais dos alunos, bem como diversos materiais educativos a que a professora recorria para lecionar conteúdos. Ao lado destes armários, tanto no lado esquerdo como no direito, encontravam-se duas estantes ocupadas com os materiais das crianças, nomeadamente com os *dossiers* e com os manuais escolares, devidamente identificados.

Encontrava-se, ainda, na sala um quadro interativo, um quadro de giz e um computador com acesso à Internet. Para além dos equipamentos disponíveis, encontravam-se afixados na sala cartazes referentes aos números e às letras, que iam sendo colocados à medida que as crianças iam aprendendo. Na sala encontravam-se, ainda, expostos alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, como é o caso da roda dos alimentos, elaborada no âmbito do Dia da Alimentação e do Placard do Inverno, construído durante uma das semanas de intervenção.

No que concerne ao Plano de Turma, à data do estágio, a PTT não possuía o Plano de Turma definido, devido a ordens do agrupamento, que se encontrava em fase de

alterações aos documentos oficiais. Contudo ao longo da sua prática pedagógica, esta tinha como base o PE do agrupamento. Deste modo, foi-nos dada a informação, pela docente cooperante, que ao longo do ano iriam ser desenvolvidas um conjunto de atividades entre o pré-escolar e as turmas de 1º ano, de modo a favorecer a transição entre o pré-escolar e o 1ºCEB, contudo ao longo do período de estágio não foram desenvolvidas quais queeres atividades que visassem essa articulação. A PTT defendia, no decorrer da sua prática, estratégias que promovessem a aprendizagem dos alunos, nomeadamente através da articulação entre áreas de conteúdo e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, explorando as motivações e interesses de cada um dos alunos.

### **Caracterização do grupo**

Relativamente à turma, esta era constituída por vinte crianças, sete do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, sendo todas as crianças de nacionalidade portuguesa. Importa referir que existiam duas crianças com NSE, numa destas crianças foi diagnosticado Síndrome de Asperger, sendo que assim a mesma frequentava a tempo inteiro a Unidade de Apoio Especializado à educação de alunos com multideficiência, e pontualmente a respetiva sala do 1º ano, como forma de inclusão; a outra criança possuía dez anos e encontrava-se matriculada no 2º ano de escolaridade, no entanto, como ainda não tinha adquirido as competências pré-definidas do 1º ano, permaneceu inserida numa turma de 1ºano. Este último aluno beneficiava de acompanhamento de uma psicóloga, de terapeuta da fala, bem como de uma professora de educação especial. Este acompanhamento ocorria durante três horas por semana, sendo que, durante o restante do tempo, a criança encontrava-se na sala de aula com os restantes colegas, realizando outros trabalhos/atividades, devido ao seu desenvolvimento cognitivo e de linguagem. Em relação ao percurso anterior da turma, todos os alunos tinham frequentado o ensino pré-escolar, em instituições do distrito de Santarém, à exceção de uma das crianças.

Com base na observação direta e em diálogos com a docente, constatou-se que na turma era visível uma certa heterogeneidade, sobretudo a nível cognitivo e social, na medida em que existem graus de desenvolvimento, necessidades, interesses e participações diferentes, sendo notório alguma dissemelhança em alguns comportamentos e atitudes, no ritmo de trabalho e na expressão oral.

No que respeita às áreas curriculares, como é próprio da individualidade de cada criança, existiam ritmos de aprendizagem e de trabalho diferentes, no entanto, à exceção da diferenciação pedagógica aplicada às crianças com NSE, as restantes encontravam-se todas ao mesmo nível. Assim sendo, mais especificamente, na área do

Português no subdomínio de Iniciação à Leitura, foi possível verificar que a PTT privilegiava o método global, sendo, que até então a turma já tinha contactado com as vogais, ditongos e algumas consoantes (p,t,d,l). De uma forma geral, todas as crianças tinham as letras adquiridas, sendo capazes de reconhecê-las, no entanto era visível, em algumas crianças, dificuldades no processo de leitura, bem como na organização de palavras para formarem frases. A nível da Matemática, as crianças reconheciam todos os algarismos, no entanto, algumas demonstravam dificuldades na realização de operações e na resolução de problemas, por não conseguirem identificar de onde deviam começar para prosseguirem com a resolução. No que concerne ao Estudo do Meio, todas as crianças apresentavam facilidade na aquisição de conteúdos e na realização das atividades, visto ser uma área curricular mais direcionada para o quotidiano e vivências das mesmas.

Durante a semana de observação e intervenção partilhada não foi possível realizar a avaliação diagnóstica da turma, no que diz respeito à área curricular da Educação Artística uma vez que a PTT não desenvolveu atividades nesta área. Contudo, em conversa com a docente, esta informou que a turma era bastante interessada nessa área curricular, não possuindo fragilidades.

Posto o acima descrito, constatou-se que apesar de ser um grupo heterogéneo torna-se fácil conseguir trabalhar com o mesmo, pelo facto de aderirem positivamente a tudo o que é proposto, demonstrando interesse e envolvimento. Devido ao diferente ritmo de trabalho era necessário que a docente tivesse atividades de recurso, pela rapidez de algumas crianças na execução dos trabalhos/atividades.

### **Projeto de Intervenção**

A observação do contexto socioeducativo, que tem vindo a ser apresentado, permitiu aferir as potencialidades e fragilidades gerais da turma. Ao longo do período de observação, foi possível constatar que a dinâmica pedagógica era orientada pela professora, sendo que, maioritariamente, os exercícios eram passados no caderno diário dos alunos e/ou encontravam-se em fichas e nos manuais escolares. Os alunos respondiam individualmente e a professora corrigia as tarefas, à medida que estes iam terminando. Deste modo, podia-se concluir que existia pouca promoção do trabalho de grupo, sendo privilegiado o trabalho individual. Após conversa com a PTT, sobre esses aspetos, reconheceu-se que seria pertinente abordar algo que fizesse sentido para a turma e que se concretizasse em benefícios e melhoramentos na sua aprendizagem, surgindo então o projeto de intervenção, “Promoção do trabalho de grupo para o desenvolvimento das competências sociais”.

De forma a colocar em prática a temática do PI foram planeadas atividades cuja organização tinha como característica a formação de pequenos grupos (quatro ou cinco elementos), constituídos por alunos com competências heterogêneas e ritmos de aprendizagem diferentes. Ao potenciar a aprendizagem colaborativa pretendia-se desenvolver a cooperação entre os alunos, favorecendo a inclusão de todos. De modo a potenciar uma maior identificação e ligação das crianças, cada grupo escolheu um nome para o respetivo grupo, que passou a ser utilizado nas restantes atividades. Na minha opinião, as atividades em grupo permitem “criar situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2011, p.142). Ao longo das atividades realizadas em grupo, pretendi que cada grupo se assumisse como sujeito ativo na aprendizagem.

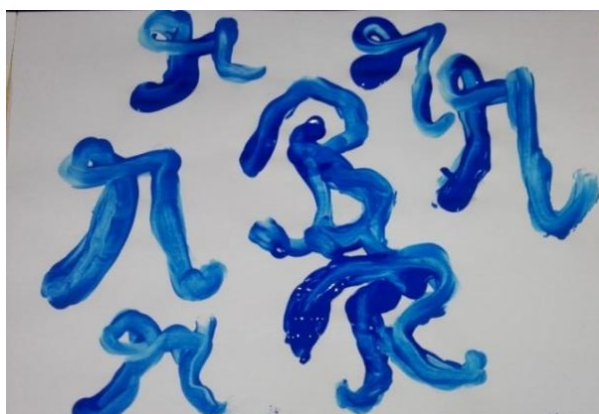
Para além de promover atividades em grupo, promovi atividades de carácter mais individual. Como futura profissional, considero que quer o trabalho individual como o trabalho colaborativo são de igual importância em contexto escolar. Tal como Lopes e Silva (2010) afirmam, o trabalho individualizado permite formar “alunos autorreguladores, decididos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem” (p.162). Estes momentos, de carácter mais individualista, e consequentemente centralizados na figura do professor, permitem ao docente esclarecer e orientar a turma em determinado conteúdo. Neste sentido, importa que durante a sua prática letiva, o docente proceda à seleção de estratégias de ensino-aprendizagem, tendo por base uma reflexão sobre os objetivos das atividades que quer promover, de modo a aperceber-se de qual será a estratégia (individual ou em grupo) mais benéfica.

Ao longo da minha intervenção tentei recorrer a diferentes estratégias de ensino que permitissem uma melhor integração e apropriação do conteúdo. Deste modo: (i) recorri às tecnologias, através da aplicação digital do manual; (ii) utilizei diferentes indutores, como por exemplo, a leitura de histórias; (iii) recorri a materiais manipuláveis, nomeadamente, na disciplina de matemática (sólidos e figuras geométricas, ábaco, moldura do 10, MAB).

Ainda no âmbito das estratégias educativas e das situações de aprendizagem, o presente estágio fez-me refletir sobre o tipo de atividades que o docente deve proporcionar. Ao longo de uma das semanas de intervenção, ao planificar utilizei, exaustivamente, o manual, o que condicionou, por um lado, a minha prática, enquanto profissional, e por outro lado, as aprendizagens da turma. Ao refletir considero que a estratégia por mim adotada não foi a mais adequada à turma, uma vez que tornei as aprendizagens pouco desafiantes e estimulantes. Considero, que na presente faixa etária, o professor deve recorrer a materiais manipuláveis que permitam aos alunos

observar e explorar conceitos, à partida abstratos. A utilização destes recursos devem ser utilizados como indutores dos conteúdos, despertando os alunos para a aprendizagem. Contudo, apesar de recorrer a materiais manipuláveis, o professor não deve esquecer o manual, que quando utilizado *q.b.* revela-se uma imprescindível ferramenta de trabalho. Na minha opinião, o manual permite aos alunos realizarem uma autoavaliação das aprendizagens, enquanto ao professor dá-lhe noção dos conhecimentos que cada aluno possui.

No âmbito do Português introduzi a letra “V” e a letra “R”, com o som “r” e “rr”. Na abordagem da primeira consoante referida (“V”), comecei por realizar com a turma uma revisão das letras, das sílabas e de palavras já conhecidas. Posteriormente, passei um poema disponível no manual, questionando as crianças sobre a letra desconhecida e que palavras é que as crianças conheciam com essa letra. Ao refletir após a ação, apercebi-me que a estratégia utilizada não tinha sido a mais adequada, uma vez que tornei a aprendizagem pouco desafiante e estimulante para os alunos. Posto isto, ao planificar a abordagem da consoante “R” (Anexo XII), pretendi que este momento se tornasse mais significativo para a turma. Neste sentido, estabeleci a ponte com a atividade realizada no primeiro tempo da manhã, questionando os alunos sobre o objeto de que estiveram a falar (a rolha). Depois de ter escrito a palavra, “rolha”, no quadro, pedi à turma que identificassem objetos/animais/nomes que tivessem a letra “R”. Posteriormente procedi à grafia da letra no quadro, referindo os vários sons que a letra podia assumir (som forte ou fraco). De forma a facilitar o treino da grafia, distribui a cada criança, uma folha A3 e um copo de tinta, para que cada aluno tivesse oportunidade de aperfeiçoar e treinar a grafia da letra. Em diálogos anteriores, com a PTT e o par de estágio, verifiquei a necessidade do docente exemplificar, corretamente, o movimento das letras, bem como proporcionar aos alunos, tempo suficiente para que estes possam exercitar a grafia.



**Figura 6 - Treino da grafia, letra “R”**

Na área curricular da Matemática, no domínio da Geometria e Medida abordei o conceito de sólido e de figura geométrica, sendo estes introduzidos através de uma atividade realizada em pequenos grupos. Uma das dificuldades sentidas relaciona-se com a utilização e adequação do vocabulário. Após refletir sobre essas aulas, considero que em futuras sessões devo prestar mais atenção às palavras, expressões e/ou comparações que utilizo. Esta situação aconteceu quando pretendia auxiliar as crianças a distinguir sólido de figura geométrica. Ao comparar um sólido ao nosso corpo e a figura a uma fotografia nossa, poderei ter induzido a turma em erro, uma vez que um sólido geométrico não tem movimento como um corpo.

Relativamente à disciplina do Estudo do Meio, um dos conteúdos que abordei foi o conceito de família e de graus de parentesco. Para tal abordagem, recorri a uma apresentação em PowerPoint, preparada previamente, sobre as várias estruturas familiares e posteriormente às atividades existentes no manual. Numa perspetiva, mais pessoal, sentia-me um pouco receosa em abordar este conteúdo uma vez que, em conversa prévia com a PTT, tinha conhecimento que existiam crianças que viviam só com a mãe ou só com o pai devido a processos de divórcio, sendo dois deles bastante recentes. Ao abordar este conteúdo, tinha receio de estar a provocar o aparecimento de possíveis vulnerabilidades, contudo ao longo da abordagem do tema apercebi-me que toda a turma se sentia à vontade a falar sobre o mesmo, sendo as próprias crianças a dizerem que tinham os pais divorciados e que viviam só com o pai ou só com a mãe. Inclusive ao longo do diálogo a criança MB referiu que no seu jardim-de-infância tinha um amigo que não vivia com os pais mas sim numa casa com outros meninos, ou seja, numa instituição.

No decorrer da intervenção e no âmbito da Educação Artística, foram realizadas um conjunto de atividades que abordaram, em simultâneo, a dança, a música e a expressão dramática (Anexo XIV). Os exercícios propostos basearam-se em atividades que permitiram aos alunos expressarem-se corporalmente em interação com um objeto (balões e fitas). Ao longo da realização das atividades, verifiquei que os alunos estavam pouco habituados a realizar atividades que envolvessem a exploração e os movimentos do corpo, sendo que algumas crianças transmitiram a expressão de *“não sei o que fazer”*, apesar de eu e o meu par de estágio realizarmos em conjunto com a turma as atividades, de forma a dar o exemplo. Após esta atividade e ao refletir sobre a mesma, concluo que as atividades, no âmbito da Educação Artística, necessitam de ser trabalhadas com as crianças, numa perspetiva de continuidade. Frequentemente, esta área é vista como disciplina de entretenimento, sendo desvalorizada, pela sociedade em geral, que não compreende o papel da expressão artística no processo de crescimento e desenvolvimento integral da criança. Considero que o professor deve

recorrer à interdisciplinaridade, de forma a abordar esta área curricular, permitindo, deste modo, que os conteúdos se revelem mais estimulantes para os alunos. Por outro lado, a utilização das expressões artísticas, proporciona alterações significativas nas relações interpares e nas competências sociais das crianças (relação eu-outro), promovendo uma melhoria nas suas competências sociais: saber partilhar, ouvir, respeitar o outro e a entreaajuda.



**Figura 7: Atividade, "Dança com Balões"**

### **Avaliação do Projeto**

No 1ºCEB – 1º ano, as metodologias de avaliação utilizadas centraram-se em instrumentos como a observação direta, registos fotográficos, preenchimento de grelhas com os descritores específicos de cada atividade, exercícios e/ou fichas de trabalhos elaboradas pelos alunos.

Ao longo do estágio, recorreu-se a diferentes modalidades de avaliação, mesmo que implícitas, sendo elas: (i) avaliação diagnóstica; (ii) avaliação formativa; (iii) avaliação sumativa. A (i) avaliação diagnóstica foi fundamental no período de observação, permitindo-nos realizar uma diagnose sobre as potencialidades e fragilidades do grupo/ turma e conseqüentemente elaborar um PI adequado a essas mesmas características. Por outro lado, a (ii) avaliação formativa ocorreu ao longo de todo o estágio, tendo por objetivo orientar “a intervenção do professor, de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos et al, 1993, p.26), permitindo, deste modo, regular e reajustar práticas e estratégias educativas. Esta avaliação foi realizada no final de cada atividade, através das metodologias de avaliação previstas em cada uma das planificações. Por fim, a (iii) avaliação sumativa segundo Lemos et al (1993), concretiza-se no “balanço do que o

aluno aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos” (p.30).

À semelhança do estágio em jardim-de-infância, existiu a preocupação em conhecermos a opinião dos alunos acerca das atividades realizadas. Uma vez que a temática do PI encontrava-se direcionada para o desenvolvimento de competências sociais através do trabalho de grupo, no final das atividades em grupo existia sempre um momento de debate destinado à partilha de ideias e opiniões. Nestes momentos de diálogo, tínhamos como objetivo que cada grupo identificasse as suas fragilidades (o que correu mal) e as potencialidades (o que correu bem). De todos os momentos de diálogo ocorridos importa destacar um momento que ocorreu na penúltima semana de estágio, após a realização do jogo “Kahoot”, em que se encontram presentes competências sociais fundamentais à vida em comunidade:

*P: Só queria dar os parabéns à equipa vencedora.*

*BS: Também quero dar os parabéns. Aquilo era só um jogo. Não precisamos de ficar inimigos com a equipa vencedora.*

*R: O mais importante é participar e quando registámos as respostas não precisamos de ser brutos com os colegas da equipa.*

*L: Não faz mal errar as respostas. Aprendemos com os erros.*

*VB: Aprendemos a partilhar e ajudar os amigos.*

Assim, o balanço que faço deste projeto é positivo, na medida em que ao longo do estágio foi possível verificar que os alunos passaram a adotar uma atitude de entreatajuda, mesmo quando o trabalho era individual.

## **1.4. Estágio realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano**

### **Caracterização Institucional**

O estabelecimento de ensino onde decorreu a PES – 4º ano, pertencia a um agrupamento de escolas fundado no ano letivo 2001/2002. A referida instituição, à data do estágio, englobava dez estabelecimentos de educação e de ensino nas valências de jardim-de-infância (dois estabelecimentos), Ensino Básico com jardim-de-infância (cinco estabelecimentos), EB 1ºCEB (dois estabelecimentos) e EB 2º e 3º CEB (um estabelecimento), num total de mil e trezentos alunos distribuídos por sessenta e sete grupos e/ou turmas.

De acordo com os documentos orientadores da instituição, o estabelecimento escolar apresentava como missão formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa. No que diz respeito à

missão, a instituição pretendia promover a prestação de um serviço educativo de qualidade, na qual se desenvolviam literacias e inteligências diversas, bem como múltiplas competências, princípios e valores. Deste modo, o agrupamento assumia os princípios e valores de uma escola pública, que pretendia dotar os cidadãos de competências e conhecimentos, que lhes permitissem explorar as suas capacidades, mas também, promover o papel da escola na vida económica, social e cultural do contexto em que está inserida.

Relativamente à escola onde decorreu a prática supervisionada, esta situava-se no espaço urbano, compreendendo toda a população desde o centro da cidade até aos bairros periféricos. Este estabelecimento educacional aceitava crianças com idades compreendidas entre os três e os catorze anos de idade, ou seja, era direcionado para as valências de pré-escolar e 1.ºCEB, sendo composto por dois grupos de Jardim de Infância e sete de 1ºCEB.

O edifício escolar era composto por dois pisos, ligados por uma escadaria. Dispunha de onze salas de aula, sendo uma destinada à Unidade de Apoio Especializado à educação de alunos com multideficiência e, ainda uma sala reservada ao Apoio Educativo denominada "Ninho". Este último assumia-se como um reforço ao ensino e aprendizagem em grupos de homogeneidade relativa para a superação de dificuldades de aprendizagem em diversas áreas curriculares, no âmbito do Projeto Escolar Mais Sucesso.

Existia, ainda, uma biblioteca, um ginásio, um refeitório e um espaço exterior amplo, onde se realizavam as atividades na área das Expressões e onde se efetuavam convívios e festas em que se envolvia a comunidade escolar. Para além dos espaços mencionados o edifício escolar continha uma cozinha, uma sala de professores, casas de banho e arrecadações.

### **Caracterização do ambiente educativo**

A sala correspondente à turma onde realizei o estágio situava-se no rés-do-chão da instituição. Recorrendo à observação direta, foi possível verificar que a sala era composta por diversas mesas retangulares, sendo que estas não variavam de disposição, no sentido em que estavam organizadas em forma de "U". Existia ainda uma mesa destinada ao equipamento informático disponível na sala (computador), bem como a secretária da PTT.

A sala dispunha de dois armários, incorporados na parede, onde se encontravam todos os processos individuais dos alunos, diversos materiais educativos, a que a professora recorria para lecionar conteúdos, bem como outros materiais que poderiam ser utilizados pelos alunos sempre que estes assim o necessitassem.

Na sala, estava presente um quadro interativo, que, frequentemente, era utilizado para uma breve resolução de exercícios ou explicação de um conteúdo, e um projetor, ambos conectados ao computador da sala de aula, tal como um quadro de giz, que a professora utilizava para redigir a data, mas também sempre que necessitava de realizar uma abordagem/explicação sobre algum conteúdo. É de salientar que todos estes recursos estavam acessíveis à turma, no entanto, o computador e ambos os quadros só eram utilizados pela docente.

Ainda na sala, existia um espaço intitulado de “Biblioteca”, decorado pelos alunos, no âmbito de um projeto da disciplina de Oferta Complementar. No espaço referido estava disponível uma mesa com diversos livros, que os alunos podiam utilizar sempre que terminavam as tarefas da aula.

No que concerne ao Plano de Turma, este apresentava todas as informações relevantes sobre os alunos: percurso escolar, características positivas e negativas, quer a nível individual dos alunos, quer a nível de turma. Apresentava medidas de suporte à aprendizagem, opções estratégicas e metodológicas, plano de atividades e ações desenvolvidas em parceria com os Encarregados de Educação.

No que respeita às opções estratégicas e metodológicas, a docente privilegiava exercícios de concentração, trabalho mais individualizado nas tarefas que exigiam maior memorização e compreensão e apoio pedagógico acrescido. Como estratégias específicas de diferenciação pedagógica, encontrava-se referido o reforço positivo, incentivo ao esforço bem como a promoção de atividades lúdicas, trabalho interpares e trabalho em grupo.

### **Caracterização da turma**

A turma era constituída por dezanove alunos, oito do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos, na generalidade os alunos tinham nacionalidade portuguesa, exceto três que apresentavam nacionalidade angolana (dois alunos) e ucraniana (um aluno). Esta turma possuía quatro alunos integrados no Projeto “Ninho” (apoio) no âmbito da disciplina de matemática. De uma forma geral era uma turma participativa, curiosa e autónoma, existindo uma dinâmica positiva entre os alunos e a professora cooperante. Os alunos aderiam com entusiasmo às tarefas propostas e ao seu cumprimento, sendo que alguns tomavam a iniciativa de terminar determinado trabalho (nomeadamente trabalhos relacionados com as expressões) nos momentos de intervalo.

Em relação às áreas curriculares, era uma turma com algumas dificuldades, sendo que apenas três crianças se encontram no nível C de proficiência, em todas as áreas disciplinares, sendo que a maioria, encontrava-se no nível B, ou seja, o nível

satisfatório. No que diz respeito ao comportamento, de forma geral, este era avaliado ao nível do Satisfaz.

Ao longo das semanas de observação foi possível constatar que era na disciplina de Matemática que os alunos apresentavam mais dificuldades. Apenas dois alunos apresentavam um raciocínio rápido e mostravam entusiasmo na resolução de diversas tarefas. Verificou-se que os restantes alunos não se envolviam nas tarefas propostas e/ou não procuravam resolver os exercícios, limitando-se, muitas vezes, a esperar pela correção coletiva.

Na disciplina do Português, o grupo conseguia compreender e interpretar textos lidos, mostrando algumas dificuldades no domínio da Gramática.

As disciplinas para as quais o grupo evidenciava ter mais potencialidades era o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas, nomeadamente as Artes Visuais e Expressão Físico-Motora.

No âmbito do Projeto Mais Sucesso, a turma no seu horário letivo dispunha de um tempo letivo (1h30min) dedicado à Oferta Complementar que direcionava-se para o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação. No ano letivo, em questão, a turma, no âmbito da disciplina de Oferta Complementar, encontrava-se com o Projeto “Fataça na Telha”. O referido pretendia que os alunos explorassem algo relacionado com o património de Santarém, nomeadamente, no que respeita à gastronomia. Ao longo do nosso período de estágio os alunos encontravam-se no término de um conjunto de trabalhos diversificados e em diferentes suportes, resultantes da sua recolha de informação e reflexão sobre a temática.

Um dos aspetos que considero pertinente refletir encontra-se relacionado com o facto de pertencer à turma um aluno com NSE. Este aluno apesar de se encontrar matriculado no 3º ano estava inserido na turma do 4º ano, por opção da professora cooperante e do encarregado de educação, para que este pudesse acompanhar a turma, apesar das suas aprendizagens estarem a nível de um 1º ano. O aluno possuía um apoio individualizado duas vezes por semana (cerca de três horas por dia), contudo, considero que este apoio era insuficiente, na medida em que o aluno, no restante tempo letivo, se encontra maioritariamente em trabalho autónomo, a resolver fichas de consolidação de 1º ano. Tal como Leite (2016) afirma “apesar das boas intenções subjacentes, a criação de respostas individualizadas no contexto do grupo (...) são uma transposição dos procedimentos típicos da educação especial para o contexto de sala de aula regular, tendendo a perpetuar e por vezes agudizar as diferenças pré-existentes” (p. 2). De forma a colmatar esta necessidade verificada, no decorrer do estágio, sempre que possível, eu e o meu par de estágio tentamos integrar este aluno nas atividades gerais da turma, nomeadamente em atividades mais práticas e nos trabalhos de grupo.

Dadas as características das famílias atuais, direcionadas para as tecnologias de informação, ao longo do estágio foi possível verificar que a PTT desenvolvia uma relação de proximidade, com as famílias, através da aplicação “*Class Dojo*”. Esta aplicação mantém os professores conectados com os alunos e com os encarregados de educação permitindo ao professor atribuir pontos em determinadas competências e/ou realização de atividades, como forma de motivar e incentivar os alunos. Nesta aplicação é possível também a partilha de fotografias e vídeos sobre atividades realizadas em aula permitindo aos encarregados de educação estar em contacto permanente com as práticas educativas do docente.

### **Projeto de Intervenção**

Através da observação direta e recorrendo às conversas informais com a PTT verificamos que, neste ano de escolaridade, os alunos encaravam a Matemática como um verdadeiro “problema”, encontrando-se bastante desmotivados. Deste modo, foi possível constatar que, na generalidade, os alunos tinham uma atitude negativa face a esta disciplina, verificando-se que era na resolução de problemas matemáticos que residiam as principais limitações, tal como descreveu a PTT.

A intervenção incidiu no domínio da Geometria e Medida, mais especificamente no conteúdo as medidas de volume, capacidade, massa e de tempo. Relativamente a este domínio, o processo de medida tem um grande destaque no quotidiano do ser humano, e por esse motivo, “o estudo da medida é importante (...) do pré-escolar ao ensino secundário, devido à aplicação prática e à abundância de situações que envolvem a medida” (NCTM, 2008, p.48). Para além da aplicabilidade prática do processo de medida, este também representa uma forte potencialidade no estabelecimento de relações. Ao longo do período de observação e de intervenção, constatamos que a turma, na sua generalidade, reconhecia as unidades de medida, contudo apresentava algumas dificuldades na comparação das grandezas e conseqüentemente na realização de conversões entre as várias medidas. Neste sentido, eu e o meu par de estágio realizamos com os alunos atividades práticas relacionadas com elementos do quotidiano e que permitissem a manipulação de vários materiais.

No que se refere às competências matemáticas, esta dificuldade era notória na resolução de problemas, devido à dificuldade de interpretação dos mesmos, o que condicionava, por sua vez, a comunicação matemática.

Após conversa com a PTT, sobre esses aspetos, reconhecemos que seria pertinente abordar algo que fizesse sentido para a turma e que se concretizasse em benefícios e melhoramentos na sua aprendizagem, surgindo então o projeto de

intervenção, “Matematicar é divertido – Promoção de aprendizagens matemáticas através de atividades lúdicas”.

De forma a colocar em prática a temática do PI, uma vez que consideramos que as representações e os significados matemáticos se constroem, mais facilmente, a partir das próprias experiências, foi nosso intuito proporcionar aos alunos diferentes atividades em que estes pudessem contactar com os conceitos e com as relações existentes (*ready-to-hand*). Do mesmo modo, Rodrigues (1999) defende que “é o sujeito que, ao agir, através das interações com os outros, faz emergir propriedades do mundo envolvente” (p.251).

Ao longo da primeira semana de intervenção procedi à revisão dos conteúdos relacionados com as medidas de capacidade. Uma vez que os alunos já tinham abordado estes conteúdos no ano anterior (3º ano), pretendia que a minha intervenção não se tornasse uma “revisão rotineira”. Deste modo, tentei arriscar no tipo de tarefas propostas, proporcionando experiências com materiais manipuláveis, de modo a ir ao encontro dos objetivos do PI.

Na segunda aula da semana, sugeri aos alunos que elaborassem um perfume, sendo que para o mesmo teriam que contactar e trabalhar com as unidades de capacidade (Anexo XV). Ao refletir, constato que poderia ter levado os alunos à descoberta da atividade, invés de ter informado a turma, de que iriam realizar um perfume. Poderia ter iniciado a atividade, apresentando os materiais/substâncias a utilizar, levando os alunos a tentar descobrir o que iriam produzir. Apesar desta situação, os alunos foram bastante recetivos à atividade, mostrando-se de imediato bastante entusiasmados para tal. Quando comecei por explicitar a tarefa, notei alguma excitação por parte dos mesmos, dado que era uma atividade que nunca tinham realizado. Nesse momento, senti-me um pouco insegura com receio de não conseguir gerir o grupo. No entanto, talvez, por ter definido *a priori* a estratégia a utilizar, ou seja, enquanto uns alunos concretizavam a atividade do perfume, a restante turma realizou uma ficha de trabalho relacionada com os conteúdos abordados, sinto que consegui dar a volta à situação, evitando assim situações de indisciplina, por parte dos alunos.



**Figura 8: Atividade, "Vamos fazer um Perfume"**

Para além de incidir na disciplina de Matemática, a atividade permitiu desenvolver diversas atividades no âmbito de outras disciplinas, promovendo assim a interdisciplinaridade. No âmbito do Português, os alunos criaram uma oficina de escrita (Anexo XVII) onde tinham que descrever o perfume que elaboraram, atribuindo um nome e um *slogan* ao mesmo. No que refere às expressões foi sugerido que a turma elaborasse uma caixa para o perfume, sendo que a decoração da mesma ficou ao critério de cada aluno. Ao longo da intervenção, destaco esta atividade como uma das mais positivas, dado que constatei o real interesse e motivação dos alunos, ao longo de todas as atividades que envolveram a criação do perfume.



**Figura 9: Construção da caixa para o Perfume**

Ainda relacionado com as unidades de capacidade, ao proceder à correção de uma das fichas de trabalho realizadas, tive a preocupação de questionar os alunos sobre as diferentes formas e estratégias que utilizaram para resolver os problemas, dando oportunidade a todos de se expressarem. Contudo, apenas solicitei que os alunos

explicitassem as suas ideias oralmente, enquanto eu as redigia no quadro interativo. Ao refletir verifico que, por um lado, deveria ter solicitado que os alunos registassem no quadro os diferentes tipos de raciocínio, tornando mais fácil a compressão, por parte dos restantes. Por outro lado, considero que deveria ter disponibilizado mais tempo aos alunos para passarem a correção dos exercícios, pois ao confirmar as fichas de trabalho, posteriormente, verifiquei que alguns alunos ainda continuavam com as respostas erradas, apesar de as mesmas terem sido corrigidas, coletivamente.

Para além das atividades práticas, todas as semanas foi lançado um enigma aos alunos, sendo que estes dispunham da semana para o resolver (Anexo XVIII). Os enigmas foram corrigidos à sexta-feira, sendo atribuído pontos aos vencedores, através da aplicação "*Classe Dojo*". Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a capacidade de resolução de problemas, das mais variadas tipologias. Os alunos poderiam resolver o enigma utilizando a estratégia que consideravam mais adequada (algoritmo, esquema, cálculo mental). Com esta atividade pretendíamos também incluir as famílias, na medida em que os alunos podiam levar o enigma para casa e resolvê-lo juntamente com os seus familiares. Findo o estágio, considero que os objetivos foram cumpridos, visto que os alunos resolveram os enigmas utilizando diversas estratégias (Anexo XIX). Para além desse aspeto, no decorrer das semanas, os alunos vinham ter connosco, informando que já tinham resolvido o enigma. Por outro lado, verificou-se que existiu uma partilha de ideias e de estratégias, entre os alunos, sendo que nos intervalos por vezes conversavam sobre o enigma lançado. Como alternativa, de forma a tornar a atividade mais desafiante, poderíamos ter optado por colocar na sala uma caixa, apenas com uma ranhura, onde os alunos ao longo da semana poderiam deixar o seu enigma resolvido. No final da semana, procedíamos, então à abertura da caixa e conseqüente correção do mesmo.

Para além do enfoque do PI na disciplina de Matemática e não querendo descurar as restantes áreas, optámos por privilegiar, em simultâneo, a aprendizagem em grupo. No que concerne à disciplina do Português saliento as atividades inseridas no domínio da Educação Literária, através da interpretação da obra, "*O Beijo da Palavrinha*", de Mia Couto. Deste modo, na segunda semana de intervenção, procedi à análise da segunda parte da história. No dia anterior à atividade, sentia-me um pouco receosa pois não sabia como os alunos iam reagir ao contactar com o final da história, ou seja, com a morte da personagem principal. Uma vez que é um conceito abstrato, irreversível e universal ao longo da nossa vida, todos nós, acabamos por nos questionar acerca desta temática, contudo, falar sobre a mesma é sempre um assunto delicado e amplo para todas as idades. Por um lado, julgo fundamental saber lidar e reagir com situações que envolvam o luto nas suas mais variadas formas. Por outro lado, é um

assunto que deve ser trabalhado, “sem que nenhuma perda tenha existido”, o que considero uma mais-valia, pois permite ao professor ajudar o aluno a desmistificar algumas concepções falsas. No decorrer da aula, apercebi-me que os alunos se encontravam à vontade para falar sobre a temática, sendo que apenas um dos alunos chegou a afirmar, “*mas isso não tem um final feliz*”. Dado que os alunos iriam dramatizar a obra (Anexo XX), considerei necessário contextualizar o país onde a história acontecia (Moçambique) sendo que para isso mostrei a turma a localização do país no globo e posteriormente dialogamos acerca de algumas características e tradições do povo moçambicano.

### **Avaliação do Projeto**

Ao longo das semanas de intervenção utilizámos vários instrumentos de avaliação, semelhantes aos utilizados nos contextos de estágios anteriores, que permitiram verificar a aquisição ou não de aprendizagens e, adicionalmente, regular a nossa prática. Uma vez que o processo avaliativo orienta o processo de ensino-aprendizagem, torna-se pertinente, utilizar diversos instrumentos avaliativos. Ao longo do estágio recorreremos ao registo de notas, registos fotográficos, preenchimento de grelhas de observação e elaboração de fichas de trabalho, com o objetivo de acompanhar os desempenhos e conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Aquando a elaboração do PI foram delineados cinco objetivos específicos, nomeadamente: (i) desenvolver competências de resolução de problemas; (ii) estimular a discussão sobre diferentes estratégias de resolução de problemas; (iii) associar os conteúdos matemáticos à realidade dos alunos; (iv) promover a cooperação através da implementação de processos de aprendizagem que envolvam o trabalho de grupo; (v) proporcionar o espírito de equipa, respeito, partilha, interajuda e comunicação entre pares.

Relativamente ao primeiro objetivo, concluo que este foi atingido na medida em que se verificou a utilização de diferentes estratégias de resolução quer nos enigmas matemáticos, quer na elaboração das fichas de trabalho. Salienta-se o facto de, sempre que se procedeu à correção de determinado exercício existiu a preocupação de os alunos referirem que estratégia utilizaram, contribuindo assim para a concretização do segundo objetivo - estimular a discussão sobre diferentes estratégias de resolução de problemas.

Em relação ao terceiro objetivo – associar os conteúdos matemáticos à realidade dos alunos – constata-se que o mesmo foi atingido, dado que tal como previsto ao longo intervenção utilizou-se materiais que permitissem aos alunos verificar onde se

encontrava a matemática, como é exemplo a atividade da construção dos perfumes, da balança e do relógio.

No que diz respeito aos objetivos direcionados para o trabalho colaborativo, pode-se aferir que este se manteve inconstante, uma vez que em determinados dias os alunos apresentaram um comportamento mais adequado e noutros dias um maior incumprimento das regras da sala e do trabalho de grupo, próprio do estágio de desenvolvimento. Ao longo do estágio, foram realizadas várias atividades que envolveram o trabalho de grupo, transversais a todas as áreas do currículo, com maior incidência na disciplina de Estudo do Meio.

## **2. Avaliação dos estágios e desenvolvimento profissional**

Em cada um dos contextos onde intervi destaco as minhas competências relacionais, uma vez que consegui estabelecer uma relação positiva com cada uma das crianças. No meu ponto de vista, as relações entre educadores/as e professore/as – criança/aluno têm influência no sucesso dos mesmos e consequentemente nos resultados do desenvolvimento e consequentemente da aprendizagem.

Desde o primeiro dia de estágio, em qualquer um dos contextos, tentei de imediato integrar-me na dinâmica da sala, procurando estabelecer a escuta ativa, a empatia, a atenção e encorajando as crianças e os alunos nas suas descobertas e/ou aprendizagens. Apesar de considerar que as semanas de observação são fundamentais pois permitem-nos realizar uma avaliação diagnóstica do contexto, do ambiente educativo e do grupo, considero que o facto de ter começado, mesmo nas semanas de observação, a interagir na dinâmica da sala e com cada uma das crianças foi bastante positivo. No contexto de creche e de 1ºCEB (1º ano) este facto foi comprovado, uma vez que rapidamente ganhei a confiança das crianças que me passaram a chamar sempre que necessitavam. Em qualquer um dos contextos acima mencionados, a relação estabelecida com as crianças foi imprescindível, na medida em que estas se encontravam em fases de transições (da família para a creche e do jardim-de-infância para o 1º ano, respetivamente) e consequentemente tinham maior necessidade de vínculo afetivo. No que respeita a esta questão de transições, as mesmas fazem, naturalmente, parte da vida das crianças e implicam “sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido” (Sim-Sim, 2010, p.110). Este processo que envolve frequentemente o abandono às

rotinas estabelecidas e conseqüentemente a adaptação e a aprendizagem a um novo ambiente, físico e social, assumem-se, de igual forma, como oportunidades de desenvolvimento que podem proporcionar novas aprendizagens (Brofenbrenner, 1979 et Cardona, 2012). Assim, para que as transições se assumam como potencialidades no desenvolvimento das crianças e alunos, em qualquer que seja a transição, é necessário um acompanhamento, por parte de educadores/as e professores/as.

Para além das relações que estabeleci com as crianças importa destacar as dinâmicas que se criaram entre nós (estagiárias), as educadoras e professoras titulares de grupo e turma. Em qualquer um dos contextos, as relações estabelecidas com as educadoras e professoras cooperantes foram basilares para todo o processo de integração, em qualquer instituição onde estive inserida. Deste modo existiu sempre disponibilidade, por parte da cooperante, para auxiliar, para dar sugestões, para responder a questões e para contextualizar o trabalho desenvolvido com o grupo/turma, bem como a evolução das crianças.

Refletindo acerca do meu percurso de construção profissional considero que uma das aprendizagens que realizei no decorrer dos estágios assenta na visão que tenho da criança. Em contexto de creche, mesmo que implícito, foi meu objetivo promover a aprendizagem ativa, na medida em que possibilitei que as crianças explorassem os materiais autonomamente, sem qualquer imposição. Deste modo, assumi o papel de apoiante no desenvolvimento, encorajando a aprendizagem ativa por parte das crianças. À semelhança do que Hohmann e Weikart (2003) defendem, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão as crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p.27).

Indo ao encontro dos pressupostos acima mencionados, em qualquer um dos contextos existiu a preocupação em desenvolver um projeto que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Apesar de todos os projetos assumirem este pressuposto, importa referir a temática que se desenvolveu em contexto de jardim-de-infância e que seguiu a MTP. O facto de as crianças escolherem a temática do projeto, as questões a que pretendiam obter resposta no decorrer do mesmo e as sugestões de atividades que nos deram, permitiram-me comprovar a ideia que as crianças são capazes de fazer escolhas e de tomar decisões, assumindo um papel, verdadeiramente, ativo na sua aprendizagem.

Em 1ºCEB – 1º e 4º ano – os projetos desenvolvidos foram fundamentados por necessidades que se verificaram nos respetivos grupos, contudo existiu de igual modo, a preocupação em ouvir a opinião dos alunos relativamente às atividades realizadas.

Uma das dinâmicas que considero imprescindível no processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos alunos encontra-se relacionado com o envolvimento

das famílias no processo educativo. No decorrer dos vários contextos educativos nem sempre existiu a oportunidade de contactar diretamente com as famílias, à exceção da comunicação realizada com as famílias no contexto de creche e jardim-de-infância. No contexto de creche, como a maior parte das crianças utilizava o transporte escolar desde o início do estágio tomei consciência que o envolvimento com as famílias iria ser quase nulo. De modo a contornar este obstáculo, surgiu a ideia de aproveitar o caderno de recados de forma a fomentar uma partilha de experiências. Apesar de não termos conseguido que todas as famílias nos respondessem e nos dessem feedback, foi muito significativo, ler os comentários que alguns pais fizeram, dando valor às nossas atividades e transmitindo-nos confiança e motivação para continuar a fazer melhor. No contexto de jardim-de-infância salienta-se o facto de as famílias participarem na construção do PI, na medida em disponibilizaram materiais didáticos (jogos e livros) relacionados com a temática, que nós (estagiárias) fizemos questão de os utilizar ao longo da intervenção. No estágio de 1ºCEB, 1º ano, não existiram oportunidades de comunicação direta com os Encarregados de Educação, contudo a Professora Titular da Turma dispensou as informações necessárias que permitiram compreender alguns aspetos relacionados com a personalidade e dificuldade dos alunos. Por último, no estágio em contexto de 4º ano, no decorrer da intervenção, foi utilizada a aplicação “*ClassDojo*”, de modo a partilhar com os encarregados de educação as atividades realizadas com a turma. Como futura profissional, considero fundamental desenvolver um trabalho de parceria, cooperativo e de boas relações com as famílias, o que se transmite em benefícios não só para a prática profissional como para a criança. Por vezes, as famílias dificilmente se conseguem deslocar à instituição, pelo que é necessário ajustarmo-nos a essas realidades e arranjar diversas formas de as envolver. Efetivamente, a realidade atual evidencia uma estreita relação entre as famílias e as escolas, consequência das transformações ocorridas na sociedade. Apesar desse pressuposto, é necessário que o professor consiga desenvolver o seu trabalho de parceria, tendo em conta as especificidades de cada família. Assim, Fuertes (2016) afirma que “a escola deve fazer um esforço para incluir os pais, por seu lado, os pais devem colaborar com a escola, participando, comunicando as suas necessidades e negociando os seus interesses” (p.84).

Considero que em todos os estágios fui pontual e assídua, tendo a preocupação de enviar, atempadamente, as planificações às educadoras/professoras cooperantes e às professoras supervisoras, bem como questões, em caso de dúvida. Importa referir que as planificações foram sempre partilhadas com o par de estágio, permitindo que existisse um seguimento nas atividades realizadas. Os materiais foram, de igual modo,

preparados e testados previamente, garantindo que não existissem falhas, a esse nível, no decorrer das atividades.

Relativamente à gestão do grupo/turma, considero que esta foi uma aprendizagem que fui melhorando ao longo dos estágios. No decorrer das primeiras intervenções, nomeadamente nos trabalhos realizados em grupo, sentia algum receio na gestão do grupo/ turma, uma vez que (i) como é natural as crianças se encontram mais dispersas e conversadoras, não respeitando por vezes a minha vez de falar ou a dos colegas; (ii) considerava, nomeadamente, em contexto de 1ºCEB, que uma aula eficaz passava pela capacidade do professor manter o silêncio.

Em relação a (i) como forma de colmatar esta dificuldade, principalmente, em contexto de 1ºCEB optava por explicitar todos os procedimentos da atividade, antes que os alunos se organizassem pelos grupos. Outra das estratégias possíveis a aplicar, passa pela distribuição de um guião com os procedimentos da atividade. Ao refletir, considero que este comportamento, de maior agitação, é algo característico do estágio de desenvolvimento das crianças, contudo, o professor deve procurar introduzir e potenciar outros tipos de comportamentos. Ao longo das atividades implementadas verifiquei que na aprendizagem cooperativa, é imprescindível dar tempo suficiente para que os alunos avaliem a forma como estão a trabalhar juntos, desenvolvendo a capacidade de resolver os problemas que surgem e tomar decisões sobre as suas ações. Para isso, é fundamental dar tempo e ajudar nas questões e esclarecimento das regras, verificando simultaneamente as suas aprendizagens.

No que concerne a (ii) no decorrer da minha prática, ao longo do estágio em contexto de 4º ano, e após os diálogos entre o par de estágio, a PTT e a professora supervisora consegui desmistificar esta conceção. Por vezes, o facto de os alunos quererem falar todos de uma vez, significa que todos querem participar na conversa e conseqüentemente que o tema do diálogo é algo que lhes interessa e que desperta curiosidade em saber mais. O mesmo acontece nos trabalhos de grupo, em que uma maior agitação significa que os alunos se encontram envolvidos e entusiasmados com a atividade proposta. Assim, concluo que um professor eficaz deve promover um ambiente saudável, de modo a que os alunos se sintam livres e confiantes para aprender, conscientes das regras de convivência e de trabalho.

Tendo por base o conceito de “professor-investigador” e conseqüentemente “professor reflexivo”, ao longo do meu percurso de formação procurei assumir o questionamento e a reflexão ao longo da minha prática. Deste modo, considero que professores eficazes são aqueles que “são capazes de improvisar e alterar estratégias que utilizam, para responder às características contextuais da sala de aula” (Lopes & Silva, 2011), sendo para isso necessário uma constante reflexão. Ao refletir sobre as

suas intervenções, os docentes tornam-se aprendizes do seu próprio ensino, tornando-se mais influentes no desenvolvimento das suas crianças.

Entre as várias questões que suscitaram em mim a necessidade de reflexão e de aprofundar conhecimentos, destaco a temática relacionada com a avaliação das aprendizagens das crianças (O que avaliar? Como avaliar? O que observar?).

Ao longo do meu percurso escolar, quer no âmbito da licenciatura, quer no âmbito de mestrado, onde me foi possível contactar com diversos contextos, sempre me fascinou o facto de as crianças poderem participar ativamente no processo de aprendizagem. Como futura profissional considero que o processo de ensino-aprendizagem está intimamente ligado com a avaliação, uma vez que “quando se considera a criança um ser competente, torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens” (Marchão & Fitas, 2013, p.1). Do mesmo modo, Santos et al (2010), questionam, “Se a avaliação formativa é entendida como um meio de ajuda à aprendizagem, como é possível fazê-lo sem ouvir os alunos? Se quem aprende é o aluno, como será possível ajudá-lo sem lhe dar voz?”

Deste modo, devido a minha dificuldade em avaliar os alunos ao longo dos estágios curriculares, à minha curiosidade acerca da temática e devido à complexidade associada a este conceito, emergiu a questão problema que deu origem ao presente trabalho investigativo.

Para além do acima mencionado, os estágios realizados permitiram-me verificar que cada criança/aluno apresenta um ritmo de aprendizagem diferente, sendo este potenciado, ou não, pelas características das atividades apresentadas. Tal como Fernandes (2004) refere “o que hoje sabemos acerca da aprendizagem permite-nos considerar inadequado (...) um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados” (p.7). Deste modo, se as crianças não aprendem todas da mesma forma, considero que também não será adequado avaliar todas com as mesmas metodologias.

Com a entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória torna-se urgente repensar a avaliação educativa, desde o ensino pré-escolar, uma vez que a aprendizagem ativa tem sido identificada como um modelo conducente à mudança de práticas educativas. Apesar de ser consensual que a participação das crianças na sua avaliação é fundamental, e visto que a mesma está longe de ser alcançada, decidi centrar este estudo na identificação e análise de práticas avaliativas, nomeadamente que permitam a autoavaliação das crianças em contexto de pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Em suma, a escolha em investigar, que

instrumentos e metodologias avaliativas estão a ser colocadas em prática surgiu do meu interesse sobre a temática, sendo que ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas ao longo do mestrado, tentei sempre que possível observar a prática dos educadores e professores, refletindo sobre práticas e estratégias que possibilitassem a participação das crianças ao longo das atividades implementadas, ao longo dos Projetos de Intervenção.

No capítulo seguinte apresenta-se a revisão de literatura inerente à temática, considerada pertinente para dar resposta às questões problema e às que daí decorreram. Posteriormente será apresentado todo o percurso investigativo fundamental para uma reflexão consciente sobre a temática em estudo.

## Parte II – Trabalho de Pesquisa Realizado

*“A avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo o tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir portas a outras inovações”*

(Perrenoud, 1999, p.76)

### 1. Fundamentos Teóricos

#### 1.1. Conceções da avaliação nas primeiras idades

O termo “avaliar” é definido como um verbo transitivo que determina o valor de algo e/ou aprecia determinado sujeito ou objeto. Este conceito encontra-se inerente a toda a sociedade no geral, sendo utilizado maioritariamente por todos os indivíduos. Uma vez que a avaliação é realizada por indivíduos em determinados contextos, esta assume um carácter subjetivo, dependendo das conceções do indivíduo. Deste modo a avaliação assume-se como um conceito polissémico, podendo ser utilizada de forma pouco clara ou até mesmo incorreta. Paraphrasing De Ketele (2010), a avaliação, independentemente do seu contexto, “revela-se difícil, provoca numerosas polémicas e pode mesmo gerar efeitos não desejados” (p.13). Estes constrangimentos, de acordo com o mesmo autor resultam de questões de opção concetual e de postura face ao processo de avaliação.

Fernandes (2004) define avaliação como um processo complexo que envolve pessoas que funcionam em determinado contexto. A avaliação permite ao avaliador formular juízos de valor acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e conseqüentemente tomar decisões fundamentadas tendo em vista a sua melhoria (Fernandes, 2004). De igual modo, Méndez (2002) perspectiva que “a avaliação é um instrumento ao serviço da aprendizagem, em que se avalia para aprender, quer na ótica do avaliador quer do avaliado” (p.14).

Para Hadji (1994), o processo de avaliação é definido pela articulação entre o referido e o referente, “visto que avaliar consiste em atribuir um valor a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar o campo da realidade concreta com o das expectativas” (p.32). Nesta perspectiva, o referido constitui-se como o sujeito que se encontra a ser avaliado e o referente como o expectável. Tal como Martins et al defendem, para que se possa fazer um juízo de valor adequado é necessário que a avaliação não se restringa “a um facto pontual ou a um ato singular, mas sim a um conjunto de fases que se condicionam e inter-relacionam mutuamente” (p.15). Partindo deste pressuposto, Peralta (2002) define avaliação como um processo que permite “a

recolha sistemática de informação sobre alguém ou algo que possibilite a formação de um juízo de valor”.

A nível educacional a avaliação pode incidir sobre vários aspetos, nomeadamente: do currículo, dos programas, das aprendizagens, da instituição e do desempenho curricular dos docentes, constituindo-se como algo basilar a todo o processo educativo, contudo ao longo deste trabalho apenas irei analisar apenas as questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens.

Deste modo, a nível educativo a avaliação constitui-se como um elemento integrante e regulador da prática do docente sendo que possibilita uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, “permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (Silva et al., 2016, p.15). Hoyuelos (2004) ct Vasconcelos (2009) define avaliação como “um instrumento extraordinário para o diálogo, a troca, a partilha (...), a possibilidade de discutir e de dialogar “tudo com todos”.

Guba e Linclon (1989) ct. Fernandes (2004) distinguem quatro gerações de avaliação, no processo educativo, em consequência do contexto social e dos propósitos que se pretendia alcançar. Sucintamente, a primeira geração de avaliação, denominada Avaliação por Medida, é sinónimo de uma avaliação sumativa em que era valorizada a aplicação de testes que permitiam verificar os conhecimentos dos alunos, nomeadamente no caso do 1ºCEB. Fernandes (2004) refere que nesta forma de avaliar não existia a preocupação em integrar as crianças no processo. A avaliação é referida a uma norma, sendo os resultados das crianças comparados entre si, independentemente das especificidades de cada uma.

A segunda geração de avaliação – Avaliação como Descrição – pretendia corrigir algumas das críticas referidas à primeira geração, considerando ser limitador avaliar um sistema educativo baseando-se apenas nos resultados finais. Assim, a segunda geração de avaliação defendia “a necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava a avaliar” (Fernandes, 2004, p.11).

A terceira geração de avaliação, conhecida como a Avaliação como juízo de valor, nasce, tal como a anterior da necessidade de superar falhas na avaliação das gerações antecedentes. É, de facto, nesta geração que a avaliação alarga os seus horizontes, surgindo um conjunto amplo de ideias. Assim, a avaliação deve induzir à tomada de decisões, “ (...) tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino devem ser tidos em conta no processo de avaliação” (Fernandes, 2004, p.12).

Por fim a quarta geração de avaliação – A avaliação como negociação e como construção - trata-se de uma forma de avaliação que defende um processo negociado

e interativo entre todos aqueles que participam no processo educativo. A quarta geração defende a ideia que a avaliação é um conceito relativo, dependendo dos envolvidos, pelo que não devem existir parâmetros avaliativos pré-definidos. Devido às suas características, a quarta geração de avaliação trata-se de uma avaliação alternativa, defendida na génese das Aprendizagens Essenciais dos Alunos e legislada no Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, artigo 22º.

Na perspetiva do ensino tradicional, o termo avaliar encontrava-se diretamente relacionado com a avaliação sumativa dos conhecimentos das crianças. Em contrapartida Roldão (2003) defende que a classificação de um aluno não pode ser reduzida à “média” de um ou dois instrumentos de avaliação, que na generalidade são designados por “testes” e/ou fichas de trabalho.

Com a entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória torna-se urgente repensar a avaliação educativa, desde o ensino pré-escolar. Partindo do pressuposto mencionado, Pinto (2003), defende a construção de uma nova atitude face à compreensão da avaliação assente numa perspetiva de escola mais inclusiva. O autor salienta que se deve adotar uma postura ética diferente face à avaliação, sendo as pessoas, as relações e os sentidos dessas relações um aspeto a ter em consideração.

## **1.2. A avaliação como componente do desenvolvimento curricular**

Na perspetiva de Roldão (2006), avaliar consiste num conjunto organizado de processos, que visam o acompanhamento de qualquer aprendizagem e consequentemente a verificação da mesma. Como enfatiza a autora, para se poder aplicar corretamente uma avaliação, torna-se necessário a existência de “mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientado no sentido desejado” (p.41). Em conformidade com o exposto, o processo avaliativo não poderá ser descontextualizado do desenvolvimento curricular. A par desta perspetiva, a avaliação define-se como um “elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa” (Carvalho & Portugal, 2017, p.21). Através da avaliação educadores/as e professore/as gerem o currículo, refletindo sobre qual o caminho a seguir, possibilitando experiências desafiadoras e agradáveis. Assim, a avaliação apresenta uma estrutura dinâmica, integrada nos processos de ensino e aprendizagem, por isso, “ocorre em simultâneo com eles, contribuindo para a sua regulação e melhoria” (Fernandes, 2007, p.1). Assumindo a avaliação como parte integrante do currículo, é fundamental que esta seja vista como um processo que

permite identificar e desenvolver as aprendizagens das crianças, mas também como um estratégia que permite ao docente adequar a prática pedagógica ao contexto. Como refere Zabalza (2000), “a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho” (p.30).

Ao longo da prática educativa o docente, mesmo que implícitas, pode recorrer a diferentes modalidades de avaliação, sendo elas: (i) avaliação diagnóstica; (ii) avaliação formativa; (iii) avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica assume-se como o ponto de partida, permitindo ao docente realizar uma diagnose sobre as potencialidades e fragilidades do grupo/turma, podendo ter lugar em qualquer momento do ano letivo.

A avaliação formativa ocorre ao longo de toda a prática, tendo por objetivo orientar “a intervenção do professor, de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos et al, 1993, p.26), permitindo, deste modo, regular e reajustar práticas e estratégias educativas, correspondendo deste modo a um processo contínuo de recolha de informação.

Por fim, a avaliação sumativa segundo Lemos et al (1993), concretiza-se no “balanço do que o aluno aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos” (p.30). Embora que distintas, as modalidades de avaliação acima descritas encontram-se relacionadas, na medida em que quer a Avaliação Sumativa e Diagnóstica permitem ao professor regular a sua prática ao longo da Avaliação Formativa.

Independentemente do tipo de instrumento de avaliação que o docente utiliza, segundo Marchão e Fita (2014), “o que importa é ver a criança sob vários ângulos de modo a acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (p.30). Uma vez que a avaliação se realiza em contexto, qualquer momento de interação pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança tendo como finalidade o registo de evidências de aprendizagem.

### **1.3. A avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB**

Numa primeira fase da história da educação de infância, a avaliação nem sempre foi considerada uma dimensão pedagógica relevante. A avaliação baseava-se no preenchimento de *checklists* pré-formatadas e descontextualizadas em relação ao grupo de crianças. Na educação pré-escolar, a dimensão avaliativa torna-se especificamente difícil, uma vez que as ambiguidades começam na “forma de conceber o seu papel e finalidades” (Cardona & Guimarães, p.20). Neste contexto educativo,

segundo Castilho e Rodrigues (2012), “a emergência pelo interesse da avaliação (...) surge com a publicação das Orientações para a Educação Pré-Escolar. Efetivamente, estas consideram que a avaliação na educação pré-escolar, “não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser” (Silva, et al., 2016, p.15), assumindo deste modo uma dimensão formativa. Parafraseando Castilho e Rodrigues (2012), a avaliação na educação de infância trata-se “de um processo sistemático, interpelativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados, e em que a criança é protagonista da sua própria aprendizagem” (p.82). Ao participar na construção do seu conhecimento, a criança vai tomando consciência das aprendizagens efetuadas, das dificuldades, bem como de estratégias para as superar. Deste modo, o educador deve comparar a criança consigo própria, para melhor compreender a sua evolução, em vez de comparar a criança com outra criança, com características totalmente diferentes. Assim, “a avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16), ou seja, o educador realiza a avaliação para refletir sobre a evolução da criança e a sua prática pedagógica e não para atribuir classificações e valores. Tal como defendem Portugal e Laevers (2010), “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou inexistentes” (p.10).

No que diz respeito ao 1ºCEB, Roldão e Ferro (2015) referem que o tempo e os trabalhos na “escola” se organizam em duas partes distintas: (i) “dar matéria”, cumprindo os programas curriculares; (ii) avaliar os conteúdos lecionados. De acordo com os autores, esta avaliação realiza-se, tradicionalmente, no final dos períodos, traduzindo-se numa classificação, “que pontua os ritmos de vida da organização e a sequência do percurso escolar do aluno” (p.573).

O quadro curricular atual é definido por dois documentos de referência: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que esclarece a finalidade global do processo de aprendizagem formal em contexto escolar por meio da descrição de um perfil adequadamente abrangente e inclusivo dos alunos, e as Aprendizagens Essenciais, que definem o que atualmente é considerado relevante como aprendizagem escolar, incluindo “conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares” (Roldão 2009, p. 58).

Atualmente, os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos encontram-se definidos no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, regulamentados na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. O documento refere que a avaliação formativa é a principal modalidade, permitindo obter informação

privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar os apoios às mesmas.

Destaca-se assim a dimensão formativa da avaliação, que se quer integrada no currículo, adotando técnicas, procedimentos e instrumentos adequados e diversificados, visando a promoção de melhorias no ensino e na aprendizagem. A informação recolhida através da avaliação formativa implica a recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios claros e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões.

Salienta-se que a cada ano letivo, os professores são chamados à reflexão sobre os critérios de avaliação com vista ao seu aperfeiçoamento e ratificação. Esta reflexão acontece a um nível micro de uma disciplina específica (Estudo do Meio, Matemática e Português).

Quer em contexto de educação pré-escolar, quer de 1ºCEB, todos os momentos de reflexão são importantes desde que orientados para a melhoria educativa. Normalmente acontece no final do ano letivo, depois da entrega da avaliação final, uma vez que nesse momento o feedback recolhido ao longo do ano permite uma reflexão logo a seguir à experiência vivida de aplicação dos critérios de avaliação.

No que diz respeito aos instrumentos avaliativos, segundo Fernandes (2005) não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exatamente determinadas aprendizagens das crianças, na medida em que todos tem as suas vantagens e desvantagens. A variedade de métodos de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, ir ao encontro da grande diversidade das crianças. Ao avaliar educadores/as e professore/as utilizam procedimentos de natureza descritiva e narrativa, tendo em conta a idade e as características desenvolvimento da criança/aluno.

A multiplicidade de estratégias variam de acordo com a perspetiva de avaliação que se privilegie, conforme indicado por Neves e Ferreira (2015), onde se evidencia as quatro técnicas (inquérito, observação, análise e testagem), os instrumentos e alguns dos tipos de informação que se pretende recolher (Tabela 1). Alguns instrumentos podem ser usados em mais de uma técnica de observação ou na técnica de análise.

**Tabela 1: Técnicas de Recolha de Informação (Neves & Ferreira, 2015)**

	Inquérito	Observação	Análise	Testagem
<b>Instrumentos/ Procedimentos</b>	Entrevistas Questionários Técnicas Sociométricas Técnicas Projetivas	Anedotário (registos de incidentes críticos) Grelhas de observação Escala de classificação Listas de verificação	Análise de conteúdo Listas de verificação Escala de classificação Grelhas de Avaliação	Testes de aproveitamento Testes de aptidão
<b>Tipo de Informação</b>	Opiniões Representações sociais Juízos subjetivos Atitudes Perceções	Desempenho ou produto final de um desempenho Domínio afetivo (emoções) Domínio psicomotor (interação social) Comportamento Típico	Aproveitamento Capacidades Perceções sociais Atitudes e valores	Aproveitamento Capacidades Desempenho máximo

Na sua génese, os educadores baseiam-se na observação atenta dos comportamentos e atitudes das crianças (Carvalho & Portugal, 2017). Importa que as observações, mais significativas, ou seja, aquelas que constituem um retrato significativo das aprendizagens das crianças, sejam registadas. Este registo poderá incluir notas escritas e registos fotográficos e audiovisuais, que exemplifiquem o que a criança faz ou diz. De acordo com Nabuco (2000), “sem uma observação/avaliação cuidadosa e atenta, o educador não sabe como interagir com a criança. E sem uma interação consistente não pode a criança progredir” (p.82).

Para além destes instrumentos de carácter mais descrito, Carvalho e Portugal (2017) fazem referência ao preenchimento de grelhas e ou *checklists*. O preenchimento das grelhas deverá ser norteado por critérios de avaliação, que no caso do 1ºCEB é definido pelo Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. Não sendo possível avaliar tudo o que a criança/aluno sabe e é capaz de fazer, o que se faz na prática é avaliar amostras de desempenhos, em relação a domínios definidos no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa. Estas amostras de desempenho numa

multiplicidade de tarefas permitem afirmar com alguma segurança se as crianças aprenderam, ou não, e o que deveriam aprender relativamente a um dado conteúdo. No que diz respeito, fundamentalmente, ao 1ºCEB, para uma avaliação de qualidade, importa que esta se assuma como “transparente”. Deste modo, os objetivos, bem como os critérios de avaliação devem ser claros e disponíveis a qualquer um dos intervenientes neste processo, sendo que os alunos devem possuir conhecimento desses mesmos critérios, que constituem “um elemento fundamental de orientação dos alunos (Fernandes, 2004, p. 19).

Para Roldão (2003), não basta verificar se o aluno adquiriu uma determinada aprendizagem ou conteúdo. De acordo com a legislação em vigor e segundo a autora, o docente deve passar para o nível interpretativo e operacionalizador da dimensão avaliativa, questionando-se: Que ficou o aluno a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar visibiliza nesse saber? Que uso faz do que aprendeu?

#### **1.4. O envolvimento das crianças no processo de avaliação**

Apesar da avaliação, tal como já referido, ser inerente ao desenvolvimento curricular, continua a persistir a ideia que a prática avaliativa deve ser apenas realizada pelo docente. Frequentemente pressionado pela sociedade, nomeadamente pelos encarregados de educação que esperam que educadores/as e professores/as quantifiquem as crianças com uma nota (avaliação sumativa), este muitas vezes acaba por de ir de encontro à norma, focando-se no produto e não no processo.

Atualmente com as mudanças das práticas educativas, e na perspetiva de Santos et al (2010) crianças/ alunos passam a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente na avaliação das mesmas. Segundo Castilho e Rodrigues (2012), a avaliação deve ser entendida “como algo feito com os participantes e não algo feito aos participantes, sendo, por isso, todos chamados a participar nas diversas fases em que esta se desenrola” (p.90). Os estudos que vêm a ser realizados, nomeadamente por Hattie (2009) em que este apresenta os sessenta e seis fatores de maior influência no desempenho escolar do aluno evidenciam que o primeiro fator insere-se no domínio do aluno, no que se refere à sua autoavaliação.

A autoavaliação pode ser definida como “um processo de regulação, dado ser interno ao próprio sujeito (...), através da qual o próprio se consciencializa dos diferentes aspetos da sua atividade profissional” (Santos, 2002, p.26). De acordo com Alves e Machado (2011), “aprender a autoavaliar-se é lançar um olhar crítico sobre si, mas só

se consegue se apoiado em critérios de avaliação negociados e apropriados” (p.66). De acordo como Bernardes e Miranda (2003), a construção de saberes/competências implica que a criança/aluno “tome consciência do seu processo de aprendizagem, bem como dos meios e das estratégias de que necessita para agir e para se avaliar” (p.21). Partindo deste pressuposto importa que o sujeito seja capaz de descrever o que fez, como fez e como poderia melhorar, tornando-se fundamental a autoavaliação. Ao ser capaz de responder a cada uma destas perguntas, educadores/as e professore/as estão a permitir que a criança/aluno tome consciência dos seus progressos e da forma como vai ultrapassar as dificuldades, conquistando “a competência de pensar, a capacidade de exercer o controlo das suas ações bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens” (Bernardes & Miranda, 2003, p.21). Depois de se autoavaliar, deve ser dada a oportunidade da criança partilhar com o restante grupo/turma as suas ideias confrontando-se assim “com diferentes opiniões e avaliações” (Silva et all., 2016, p.16) tornando este processo cada vez mais rico e reflexivo, quer para as crianças, quer para o docente.

Para Lopes e Silva (2010), práticas de ensino eficazes, são aquelas em que o docente “tem em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que motivos levam os alunos a envolverem-se na aprendizagem” (p.XIII).

De acordo com as metodologias pedagógicas, cada docente deverá utilizar técnicas diversificadas de avaliação, que integrem também a criança neste processo. Ao permitir que a criança/aluno participe no planeamento e avaliação das aprendizagens, educadores/as e professore/as estão a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem de cada criança/aluno, mas também para o desenvolvimento da autonomia e da consciência de si como aprendiz.

Parafraseando Bernardes e Miranda (2003) apesar de todas as vantagens apresentadas, desenvolver práticas de autoavaliação nos alunos constitui “um trabalho árduo” (p.22), pelo que se torna impreterível dar tempo a educadores/as e professore/as e crianças, para que possam dominar este processo. Devido à sua complexidade, a implicância da criança/aluno na avaliação deve ser uma prática regular e continuada em contexto escolar. De seguida serão descritas exemplos de práticas e/ou estratégias que permitam às crianças envolverem-se no processo de avaliação, em contexto de Educação de Pré-Escolar e de 1ºCEB.

### Uso do Feedback

Uma das estratégias que permitam às crianças envolverem-se no processo avaliativo passa pelo Feedback, que tem como objetivo principal, tornar os sujeitos mais autônomos no controlo da sua própria aprendizagem. Para Fernandes (2004), “é através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm que adquirir (p.20). Educadores/as e professore/as devem dar orientações específicas e sistemáticas ao trabalho e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. Através do feedback, estas podem regular, melhorar e/ou corrigir os seus desempenhos curriculares.

### Construção de portefólios

Marchão e Fitas (2004) definem portefólio como uma “pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada (pp.30-31). Do mesmo modo, Bernardes e Miranda (2003) defendem que este instrumento se trata de “uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (p.17). Neste documento organizado pelas crianças são inseridos diferentes tipologias de trabalhos (desenhos, esquemas, comentários pessoais, fichas de trabalho, de leitura), “selecionados em função das finalidades visadas pelas aprendizagens, bem como de critérios predeterminados e negociados” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 18). Através desta organização, o portefólio permite uma construção organizada e sistemática do processo de aprendizagem, tratando-se assim de uma “visão autocrítica sobre o trabalho realizado (Rodrigues, 2009, p.5). Por outro lado, trata-se de um instrumento que permite à criança refletir sobre aquilo que fez e como fez, comparando a sua evolução ao longo do tempo.

Ao recorrer a este instrumento, educadores/as e professore/as devem organizar encontros periódicos com a criança para observação e análise do portefólio conjuntamente. Bernardes e Miranda (2003) defendem que os adultos devem ouvir a criança, guiando a conversa com o intuito de estas refletirem sobre as suas aprendizagens.

### Coavaliação

Na perspetiva de Bernardes e Miranda (2003), a coavaliação pode ser entendida como um processo, em que existe o confronto de ideias entre educadores/as e professore/as e a criança, ou entre o grupo/turma, acerca de determinados trabalhos realizados. O objetivo da coavaliação é ajudar a criança a melhorar as suas aprendizagens através da interação com os pares ou com o adulto, comparando os seus

sucessos e dificuldades com os dos restantes colegas. Deste modo, quando este processo é bem conduzido, permite “fazer referência às ideias dos colegas, consultar sem medo um colega a propósito de um trabalho, trocar opiniões sobre estratégias para resolver problemas” (Bernardes & Miranda, 2003, p.23).

### Questionários a encarregados de educação

No que concerne aos intervenientes da avaliação, Fernandes (2004) defende que “o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais, com outros professores e, se necessários, com outros técnicos” (p.19). Os encarregados de educação dispõem de um papel fulcral na avaliação, uma vez que a troca de opiniões com a família permite não só um melhor conhecimento da criança, como também promove a articulação entre a escola e a família.

Parafraseando Carvalho e Portugal (2017), as famílias devem igualmente ser envolvidas no processo avaliativo. Se por um lado, as famílias devem poder partilhar informações acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por outro lado, educadores/as e professores/as devem disponibilizar aos pais o feedback de todo o processo avaliativo. Tal como as autoras mencionam, esta relação “permite a construção de relações de confiança entre todos, numa perspetiva democrática, aberta ao diálogo e à corresponsabilização” (p.32).

Independentemente da estratégia a utilizar, Bernardes e Miranda (2013) referem que “as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem devem interagir, negociar, discutir, clarificar e lembrar-se reciprocamente da finalidade das operações desenvolvidas” (p.20).

## **2. Estudo realizado**

Assegurar que o professor faça a diferença, de acordo com Lopes e Silva (2010) tem exigências a nível do envolvimento dos professores no seu desenvolvimento profissional. De acordo com os autores só é possível garantir melhorias no desenvolvimento e rendimento escolar das crianças, se educadores/as e professores/as desenvolvam uma atitude de questionamento e reflexão constante sobre a sua prática educativa e conceções pouco adequadas de ensino. A investigação em educação assume-se, deste modo, como o ponto de partida para um processo de construção de conhecimento, permitindo a educadores/as e professores/as melhorar a sua competência profissional. De acordo com Ponte (2002), a investigação sobre a prática educativa pode assumir-se com dois objetivos: i) alterar algum aspeto da prática; ii) procurar

compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática. Indo ao encontro do autor, Silva (2013) defende a importância da atitude de investigação, por parte do docente, permitindo uma fundamentação consistente e coerente da prática educativa.

Desta forma, o tema escolhido “Concepções e práticas avaliativas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1ºCEB” resulta da reflexão sobre as questões relacionadas com a avaliação, nomeadamente no que concerne a práticas/metodologias utilizadas, no envolvimento e participação ativa de todos os intervenientes no processo e dificuldades sentidas no decorrer do mesmo.

Este trabalho focar-se-á no estudo do tema acima designado e centrar-se-á na análise das seguintes questões de investigação: (i) Quais as concepções das estudantes, do mestrado que habilita para a docência, acerca das finalidades da avaliação em jardim-de-infância e em 1ºCEB? (ii) Quais as metodologias de avaliação utilizadas pelas alunas durante os estágios realizados? (iii) Quais as práticas/estratégias utilizadas pelas alunas que permitem envolver crianças nos processos de avaliação? (iv) Quais as principais dificuldades sentidas pelas alunas, ao avaliar as crianças no decorrer dos estágios realizados?

Face ao exposto, numa primeira parte encontram-se explicitados os objetivos de investigação. Num segundo momento são apresentadas as opções metodológicas: natureza do estudo e uma breve caracterização dos sujeitos da amostra. Por último são descritos os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados e os métodos e técnicas de análise dos dados.

## 2.1. Objetivos

A problemática que pretendo investigar, em contexto de jardim-de-infância e de 1ºCEB apresenta como objetivo geral, **analisar concepções, práticas e estratégias avaliativas, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB**. Optou-se por ouvir o ponto de vista das estagiárias, do mestrado que habilita para docência, bem como de oito alunos que se encontravam a frequentar o 4º ano de escolaridade, procurando identificar: (i) concepções acerca das finalidades da avaliação, na visão das estudantes de mestrado e dos alunos; (ii) práticas avaliativas utilizadas pelas estudantes de mestrado nos estágios em jardim-de-infância e em 1ºCEB; (iii) estratégias que visassem o envolvimento das crianças no processo de avaliação, do ponto de vista das mestradas e dos alunos; (iv) principais dificuldades sentidas pelas estudantes de mestrado ao avaliar crianças no decorrer dos estágios.

Em conformidade com o exposto, com este estudo pretendo identificar de que forma as estagiárias pensam a avaliação (para que serve?), estratégias e/ou práticas avaliativas utilizadas em contextos de estágio, verificando em que medida estas permitem a participação das crianças, contribuindo para uma aprendizagem ativa e significativa. Como Ponte (2002) afirma “é preciso experimentar formas de trabalho” (p.2) diferentes que proporcionem melhorias no desenvolvimento das crianças e dos alunos, uma vez que “um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos” (Ponte, 2002,p.2). Deste modo, com a presente investigação pretende-se integrar conclusões e reflexões, numa tentativa de ilustrar como é que as estagiárias organizaram a avaliação das aprendizagens das crianças e o que pensavam sobre o assunto durante os contextos de estágios em jardim-de-infância e 1ºCEB, sendo esses dados complementados com as perspetivas de quem é avaliado, ou seja, os alunos.

## **2.2. Opções Metodológicas**

Tendo como base os pressupostos mencionados, o tema desta investigação insere-se no âmbito de um estudo exploratório, uma vez que consiste na recolha e análise de dados, acerca de uma questão problema, que “tem origem dentro de uma prática” (Ponte, 2002, p.7), vivenciada por mim. Segundo Kemmins (1993) ct Ponte (2002), “a investigação-ação é uma forma de pesquisa auto refletida, realizada pelos participantes em situações sociais” (p.6), promovendo, deste modo, a autorreflexão da minha prática educativa.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), o processo de recolha de dados, “consiste em recolher ou reunir concretamente informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (p.183). Tendo por base os objetivos do presente estudo, utilizei preferencialmente o método qualitativo, que concerne técnicas de recolha de dados, como inquéritos, entrevistas, consulta documental, observação direta e notas de campo.

Os inquéritos foram elaborados às estagiárias do mestrado que habilita para a docência, nomeadamente a sete discentes. Estes eram compostos por questões abertas, sendo realizados em três fases distintas do processo investigativo (i) no ano letivo 2017-2018 após o estágio realizado em jardim-de-infância – 1ªfase; (ii) no ano letivo 2018-2019 findando o estágio em 1ºCEB (1º e 2º ano) – 2ªfase; (iii) no término do segundo ano do mestrado que habilita para a docência – 3ª fase.

O inquérito aplicado na 1ª e 2ª fase era composto por quatro blocos diferentes, cada um deles com um conjunto de perguntas, tal como evidencia a tabela 2. As perguntas efetuadas em cada fase eram iguais, diferenciando-se apenas pelo contexto onde eram realizadas (pré-escolar e 1ºCEB).

Designação dos Blocos	Guião de Perguntas	Data da realização do inquérito
A Legitimação da entrevista e motivação do inquirido	- Legitimar a entrevista; - Motivar as entrevistadas.	Ano letivo 2017/2018 (JI) – 1ª fase Ano letivo 2018/2019 (1ºCEB) – 2ª fase
B Dados e caracterização do contexto de estágio	Identificação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo/ turma</li> <li>• Ano de escolaridade (1ºCEB)</li> <li>• Idades</li> <li>• Crianças</li> </ul>	
C Opções avaliativas em contexto de estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os instrumentos de avaliação utilizados em contexto de estágio?</li> <li>• Ao avaliar baseaste nos instrumentos de avaliação construídos pela educadora/professora cooperante?</li> <li>• Ao longo do estágio construístes instrumentos específicos para a avaliação? Se sim, quais?</li> </ul>	
D Estratégias utilizadas que promoveram a participação das crianças na avaliação	- Durante a PES envolveras as crianças no processo de avaliação? Se sim, quais as metodologias e estratégias utilizadas?	
E Encerramento do inquérito e agradecimento pela colaboração	- Agradecer a participação e disponibilidade das inquiridas e encerrar o inquérito.	

**Tabela 2: Guião de inquéritos às estudantes do mestrado que habilita para a docência (1ª e 2ª fase)**

O inquérito aplicado na 3ª fase tinha como intuito analisar as conceções e dificuldades das participantes relacionadas com a avaliação das aprendizagens das crianças, ao longo dos estágios realizados, sendo apenas constituído por quatro blocos (tabela 3).

Importa referir que em cada uma dos inquéritos existiu a preocupação em inquirir as mesmas estudantes de mestrado, para que fosse possível realizar uma comparação mais precisa entre os dados obtidos em jardim-de-infância e em 1ºCEB. De forma a facilitar o processo de análise, codificou-se as entrevistadas por A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. Segundo Miranda (2009), neste tipo de instrumento de recolha de dados, “nem sempre é necessária a presença do investigador para que o respondente responda às questões” (p.42), pelo que os dados foram recolhidos por resposta às questões de forma não presencial, através do correio eletrónico

Designação dos Blocos	Guião de Perguntas	Data da realização do inquérito
A Legitimação da entrevista e motivação do inquirido	- Legitimar a entrevista; - Motivar as entrevistadas.	Ano letivo 2019 – 3ª fase
B Conceções das estudantes do mestrado que habilita para a docência acerca das finalidades da avaliação	- O que entendes por avaliação no jardim-de-infância e no 1ºCEB? Qual a sua finalidade?	
C Principais dificuldades sentidas pelas estudantes do mestrado ao avaliar crianças	- Que dificuldade sentiste ao avaliar crianças em jardim-de-infância e em 1ºCEB?	
D Encerramento do inquérito e agradecimento pela colaboração	- Agradecer a participação e disponibilidade das inquiridas e encerrar o inquérito.	

**Tabela 3: Guião de inquéritos às estudantes do mestrado que habilita para a docência (3ª fase)**

Em relação às entrevistas, estas foram aplicadas a oito aluno/as do 1ºCEB, que no ano letivo 2018/2019 que se encontravam a frequentar o 4º ano de escolaridade. Contrariamente aos inquéritos realizados às estudantes do mestrado que habilita para a docência, “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.182). As entrevistas foram elaboradas após autorização prévia da professora titular de turma. A escolha dos alunos a entrevistar foi realizada em conjunto com a professora cooperante,

na medida em que existiu a preocupação em escolher alunos com diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem.

A entrevista realizou-se com base num guião com perguntas pré-definidas, composto por questões simples, orientadoras do discurso e adequadas à faixa etária dos entrevistados. Partilhando a linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (1998), nas entrevistas semiestruturadas, “o investigador esforçar-se-á simplesmente para reencaminhar a entrevista para os objetivos” (p.193). As entrevistas eram compostas por três blocos distintos (tabela 4). No primeiro bloco, pretendia legitimar e entrevista, motivando os alunos para a mesma e garantindo a confidencialidade dos dados. O segundo bloco pretendia aferir as conceções dos alunos acerca da temática envolvente ao estudo bem como possíveis ideias e sugestões que permitissem alterar a prática avaliativa. Por fim o terceiro bloco destinava-se ao encerramento da entrevista, agradecendo a disponibilidade dos participantes. As entrevistas aos alunos foram gravadas, tendo sido, posteriormente transcritas.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
A Legitimação da entrevista e motivação do inquirido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar as crianças para a participação no estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a colaboração das crianças</li> </ul>
B Conceções das crianças sobre o processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as conceções das crianças sobre a avaliação;</li> <li>- Compreender as conceções das crianças sobre o seu papel no processo avaliativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabes o que significa a palavra “avaliação”?</li> <li>- Achas que a avaliação é importante? Para quem?</li> <li>- Sabes quando estás a ser avaliado? E em que momentos?</li> <li>- Como te sentes quando a professora te está a avaliar?</li> <li>- Sabes o que significa, “autoavaliação”?</li> <li>- Participas na tua avaliação? Com que frequência?</li> <li>- O que mudarias na forma como és avaliado?</li> </ul>
C Encerramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir a entrevista;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostarias de dizer mais alguma coisa que não tenhamos falado?</li> <li>- Obrigada pela tua ajuda e colaboração.</li> </ul>

**Tabela 4: Guião de entrevista realizado aos alunos (4º ano)**

No que diz respeito à observação, esta esteve presente em todos os momentos da PES, com o intuito de verificar como o processo avaliativo se processava nos vários contextos e qual a participação das crianças neste domínio. Conforme Bell (1993), esta foi participante, na medida em que me encontrava inserida no contexto, havendo interação entre as partes, e não estruturada, dado que não foram criados, previamente, instrumentos que estruturassem a observação. Com os dados recolhidos, através da observação direta, surgiram posteriormente as notas de campo, que me permitiram refletir acerca da temática. Estas últimas serviram como complemento ao estudo, na medida em que permitiram documentar as práticas avaliativas observadas em cada um dos contextos, bem como, estimular o meu pensamento crítico acerca das mesmas.

Através da utilização de um conjunto diversificado de instrumentos de recolha de dados procurei um maior rigor e credibilidade na investigação. Esta diversidade de instrumentos permite validar os dados de acordo com as informações recolhidas.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998), “os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses do trabalho” (p.185). Deste modo, dado que utilizei instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa, utilizei, de igual modo, métodos de análise de dados qualitativos.

Para a análise dos dados dos inquéritos e das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo. A análise efetuada permite comparar a diversidade de dados obtidos, através das várias interpretações que os entrevistados têm acerca da temática em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Esta análise seguiu os procedimentos de Bardim (1977), nomeadamente na identificação das unidades de sentido e a sua categorização em categorias (Anexo XXV, XXVIII, XXX). Na primeira etapa necessária foi a passagem dos dados das entrevistas para a informação somente necessária, resumida após tratamento. Posteriormente, passei à seleção das unidades de sentido, na medida em que os dados extraídos foram agrupados de acordo com os temas em categorias. Este agrupamento dos dados permitiu a passagem para a terceira fase, que assentou na interpretação dos mesmos. Findada a análise, a mesma foi confrontada com os restantes elementos recolhidos, de forma a criar uma discussão de dados mais coesos.

No decorrer da investigação adotei uma atitude isenta, procurando criar um ambiente confortável para que os entrevistados se sentissem à vontade para partilhar as informações, na medida em que a investigação não lida apenas “com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas” (Máximo Esteves, 2008, p.19).

## 2.3. Participantes no estudo

A investigação envolveu sete estudantes com idades compreendidas entre os 23 e os 27 anos, que se encontravam a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB na Escola Superior de Educação de Santarém (2017 a 2019).

Tal como referido anteriormente, os inquéritos realizaram-se em três fases distintas, sendo o primeiro realizado no ano letivo 2017-2018, após o estágio em contexto de pré-escolar e o segundo no ano letivo 2018-2019, finalizada a intervenção no 1ºCEB – 1º e 2º ano. No término do segundo ano do mestrado (2019) as estudantes foram inquiridas com o intuito de identificar as respetivas opiniões acerca da avaliação bem como as dificuldades que presenciaram. De seguida encontra-se a tabela com a caracterização das estudantes de mestrado e dos respetivos contextos de estágio (jardim-de-infância e 1ºCEB).

**Tabela 5: Caracterização das estudantes de mestrado e dos contextos de estágio**

Estudantes inquiridas	Estágio Jardim-de-Infância			Estágio 1ºCEB			
	Instituição	Idades	Grupo	Instituição	Idades	Ano	Turma
<b>A1</b>	IPSS	5 Anos	21 Crianças (8 do sexo feminino e 13 do sexo masculino)	Pública	6 - 7 Anos	1º Ano	18 Alunos (13 do sexo feminino e 4 do sexo masculino)
<b>A2</b>	Pública	Grupo Multietário	19 Crianças (7 do sexo feminino e 12 do sexo masculino)	Pública	6 – 10 Anos	1º Ano	20 Alunos (7 do sexo feminino e 13 do sexo masculino)
<b>A3</b>	Pública	Grupo Multietário	18 Crianças (13 do sexo feminino e 5 do sexo masculino)	Pública	7 - 10 Anos	2º Ano	24 Alunos (14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)
<b>A4</b>	Pública	Grupo Multietário	21 Crianças (9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino)	Pública	6 – 7 Anos	1º Ano	20 Alunos (9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)
<b>A5</b>	IPSS	3 Anos	19 Crianças (8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)	Pública	6 – 8 Anos	1º/2º Ano (turma mista)	18 Alunos (7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)

<b>A6</b>	IPSS	3 Anos	22 Crianças (12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)	Pública	7 – 8 Anos	2º Ano	21 Alunos (12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino)
<b>A7</b>	Pública	Grupo Multietário	21 Crianças (10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)	Pública	7 – 8 Anos	2º Ano	20 Alunos (10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino)

Para este estudo, inicialmente estava apenas previsto utilizar os dados recolhidos através dos inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência, contudo no decorrer da investigação existiu a necessidade de ouvir as perspetivas e a opinião dos alunos. Julgo, que tal variedade, de participantes, me permitiu realizar uma melhor triangulação dos dados, de modo a obter uma representação mais fiel da realidade (Yin, 2001), entre “quem avalia” e “quem é avaliado”. Deste modo, foram selecionados oito alunos da turma do 4º ano, onde decorreu o meu último estágio no âmbito da PES – 4º ano. Os alunos inquiridos tinham idades compreendidas entre os nove e os onze anos e pertenciam a ambos os sexos (quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino). De forma a proceder, posteriormente, a análise dos dados, codificou-se os alunos entrevistados pelas respetivas iniciais.

**Tabela 6: Caracterização dos alunos (4ºano)**

Alunos	Género	Idade
<b>AS</b>	M	11
<b>DA</b>	M	10
<b>DI</b>	F	10
<b>IS</b>	F	10
<b>JF</b>	M	10
<b>ME</b>	F	11
<b>MV</b>	M	10
<b>SK</b>	F	10

As amostras utilizadas são probabilísticas e não representativas, uma vez que não existe proporcionalidade direta entre o número de inquiridos e o número de indivíduos que constituem cada uma das populações no geral. Importa salientar que a amostra, no âmbito deste estudo, trata-se de uma amostra por conveniência e não aleatória.

### 3. Apresentação dos resultados

Nesta secção apresenta-se a análise e discussão dos dados recolhidos, norteadas pelos objetivos de investigação. Não obstante, apresentam-se outros dados sempre que tal se considere relevante. Para iniciar a análise dos dados irei apresentar primeiramente as conceções das estudantes acerca da temática em estudo e as dificuldades que enumeram no decorrer dos estágios realizados, com base no inquérito realizado no âmbito do mestrado que habilita para a docência (2019). Posteriormente irão ser apresentadas as opções utilizadas ao nível dos instrumentos avaliativos, sendo realizada uma comparação entre o contexto de jardim-de-infância e de 1ºCEB. De seguida, serão discutidas as metodologias que as estagiárias utilizaram tendo em vista o envolvimento das crianças na avaliação. Dado que as sete estudantes inquiridas realizaram a intervenção com um par de estágio, parte das respostas das entrevistadas encontram-se no plural, pelo que se assume que os instrumentos e as estratégias utilizadas foram aplicadas igualmente pelo par de estágio. Por último irão ser analisadas as conceções dos alunos do 4º ano de escolaridade, relativas à temática em estudo.

#### 3.1. Conceções acerca da avaliação na educação pré-escolar e no 1ºCEB

No que respeita à primeira questão, direcionada para a definição do conceito de avaliação no jardim-de-infância e no 1ºCEB, é consensual que as mestrandas encaram a avaliação como *“um processo complexo” (A1)*; que (...) *parte do processo educativo (A6)*. Por outro lado, a avaliação é encarada como um procedimento *“regulador da prática educativa” (A2)*, sendo *“conduzido no quotidiano da vida escolar” (A1)*; ou seja, *“deve estar sempre interligada com a dinâmica de uma sala de JI/1ciclo, uma vez que todos os momentos permitem avaliar determinada criança” (A7)*. Do mesmo modo, Roldão (2003) refere que este processo está presente *“ainda que informalmente e, geralmente, sem tempo predefinido ou intencionalidade expressa”* ao longo de todos os momentos. Relacionando a opinião das inquiridas com os autores estudados, Basto (2017) evidencia que a avaliação pode conduzir a várias interpretações, consoante a finalidade do sujeito que avalia, *“ou seja, avalia-se porquê?”* (Basto, 2017, p.200).

Com base nos dados obtidos, para a generalidade das entrevistadas, a avaliação tem como função conhecer as aprendizagens efetuadas pelas crianças, *“através da mesma o docente tem a perceção das dificuldades da criança e da matéria/conteúdos*

*por adquirir” (A1); “permitem evidenciar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, tendo em contas as OCEPE’S e as Aprendizagens Essenciais” (A2); é um processo regulador de todas as aprendizagens que as crianças conseguem atingir, tanto a nível motor, cognitivo, bem como emocional” (A5); “pretende verificar se os objetivos pensados para certa atividade e para cada criança foram alcançados ou não” (A6); “permite ter um grande conhecimento sobre cada criança-aluno e permite-nos compreender de que forma devemos trabalhar com cada criança” (A7).*

Para além da preocupação em conhecer as aprendizagens das crianças/ alunos, a avaliação é entendida como uma ferramenta que permite melhorar estratégias de ensino ou *“solucionar estratégias que promovam a resolução das dificuldades de cada criança e aluno, auxiliando-o naquilo que precisa” (A4)*. Efetivamente é possibilitado ao docente *“adequar a sua planificação e prática (...) de acordo com as conquistas/dificuldades das crianças” (A5)*. Deste modo, a avaliação *“serve para que o docente possa melhorar continuamente a sua prática em benefício das aprendizagens das crianças” (A6)*; *“(...) é o principal instrumento da atividade (...) só se sabe exercer devidamente a profissão após se saber o que melhorar na prática docente para que o seu público atinja devidamente os objetivos propostos” (A7)*. Face ao exposto, é consensual que, para as inquiridas, a avaliação é fundamental para o desenvolvimento curricular, na medida em que permite regular a prática do docente, ajustando-a face às necessidades sentidas pelo grupo. Tal como advoga De Ketele e Roegiers (1999), *“avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios com o fim de tomar uma decisão” (p.46)* e assim (re) orientar a prática do docente.

Para além de permitir reajustar a prática do educador/professor, a **A3** defende que a avaliação deve permitir reorientar a criança na sua aprendizagem, através do feedback, *“o docente deve realizar uma avaliação processual e informar o aluno sobre a sua evolução ao longo do ensino”*. Por outro lado, a avaliação assume-se como uma estratégia que permite realizar a diferenciação pedagógica entre as crianças, *“(...) no 1ºCEB a avaliação é muito mais complexa, diferenciando os alunos em diferentes níveis e patamares. Sendo essencial para reforçar a diferenciação pedagógica a todos os alunos” (A4)*. Do mesmo modo Perrenoud (2004) defende que a avaliação, sendo um *“instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é do que um componente de uma pedagogia diferenciada” (p.115)*.

Das entrevistadas, apenas uma mestrandas referiu a existência de diferenças existentes na avaliação, quando comparando o jardim-de-infância com o 1ºCEB. Enquanto na educação pré-escolar, *“a avaliação foca-se essencialmente nas capacidades sociais, emocionais e motoras das crianças” (A7)*, no 1ºCEB, *“a avaliação deve ser mais rigorosa ao nível dos conteúdos, uma avaliação que se foque nas*

*competências dos alunos perante determinadas áreas, nunca deixando de parte da avaliação a área da Formação Pessoal e Social” (A7).*

Quanto à segunda questão efetuada, relacionada com as dificuldades sentidas no processo avaliativo de crianças, de acordo com Basto (2017) a avaliação “pode ser vista como o *lobo mau* dos processos pedagógicos” (p.195). Partilhando a mesma linha de pensamento, Roldão (2003) refere que a avaliação “surge como uma entidade mal-amada, (...) uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar” (p.39).

Efetivamente, as dificuldades enumeradas pelas estudantes do mestrado que habilita para a docência referem-se a fatores relacionados com educadores/as e professore/as. Avaliar todas as crianças simultaneamente assume-se como uma das dificuldades mais referenciada pelas inquiridas, “*avaliar uma criança, individualmente e ao mesmo tempo gerir o restante grupo/turma” (A2); “conseguir ter um olhar sobre todas as crianças e perceber assim se todas conseguiram atingir os objetivos, sendo que é necessário ter um olhar mais amplo, em relação às reações das crianças” (A5); (...) no decorrer de uma atividade, acompanhar as crianças e, simultaneamente, observar, analisar e avaliar todas as crianças, de igual modo” (A6); “tinha dificuldade em avaliar cada criança no contexto de estágio (...) assim decidi avaliar individualmente oito crianças em cada atividade” (A7).*

No que diz respeito à definição de critérios, as inquiridas apresentam como constrangimentos, “*compreender quais os parâmetros que devo avaliar” (A3); “na forma como devo formular os objetivos, ou seja, por vezes, não sei se são os mais adequados, visto que poderão ser mais abrangentes, sendo que o importante é que sejam mais concretos, afunilados, de forma a realizar uma avaliação mais pormenorizada e detalhada sobre o desempenho das crianças” (A6).* Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os critérios de avaliação passam pela definição das estratégias de avaliação e respetivos instrumentos para grupos específicos de alunos. Não sendo possível avaliar tudo o que a criança sabe e é capaz de fazer, o que se faz na prática é avaliar amostras de desempenhos, em relação a domínios definidos no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa. Estas amostras de desempenho numa multiplicidade de tarefas permitem afirmar com alguma segurança se os alunos adquiriram ou não as respetivas aprendizagens previstas.

É no estágio em 1ºCEB que as alunas evidenciam mais dificuldades no domínio da avaliação, nomeadamente no que concerne à escolha do instrumento de avaliação mais adequado, “*durante o estágio em 1ºCEB tivemos consciência da dificuldade que é avaliar individualmente cada um dos alunos, tornando-se muito difícil saber qual é o melhor método para os avaliar” (A4 – 2ª fase dos inquiridos); “encontrar o melhor*

*método para avaliar cada objetivo pretendido” (A1).* De forma a colmatar esta dificuldade, as entrevistadas optaram por utilizar diferentes instrumentos de avaliação, à semelhança do que já tinha acontecido no jardim-de-infância, sendo que *“todos esses registos resultaram numa reflexão semanal, que permitiu refletir sobre a nossa prática docente e sobre as aprendizagens dos alunos” (A4 – 2º fase dos inquéritos).* Efetivamente, em ambos os contextos torna-se fundamental que o educador e/ou professor diversifique os métodos avaliativos, adaptando-os aos contextos educacionais. A repetição exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o indivíduo sob todos os ângulos desejáveis. Em contrapartida, apenas **A7** refere que em contexto de 1ºCEB teve mais facilidade em avaliar, na medida em que *“os alunos tem mais momentos sentados, o que permite o profissional circular pelas mesas e observar o que cada aluno faz, no jardim-de-infância as crianças necessitam de ter muitos momentos de brincadeira livre e o educador tanto pode estar a observar e avaliar uma brincadeira na casinha como de repente aparece uma criança a comandar uma brincadeira e o educador desvia logo a sua atenção para essas crianças”* Independentemente do contexto de estágio, a inquirida refere que as dificuldades sentidas devem-se, em parte, ao facto de o tempo de estágio ser *“extremamente curto”,* tornando-se difícil *“formar uma opinião própria face a cada contexto/criança”.*

### **3.2. Opções avaliativas em contexto de jardim-de-infância e de 1ºCEB**

No que diz respeito à questão *“Quais as metodologias de avaliação utilizadas?”*, em contexto de jardim-de-infância, a totalidade das entrevistadas referiram que utilizam diferentes tipos de instrumentos. Comprova-se que as inquiridas utilizam, maioritariamente, instrumentos de avaliação baseados na *“observação direta, registos fotográficos e audiovisuais, grelhas de observação, registo das observações das crianças, produções e diálogos com as crianças” (A1).* As grelhas de observação são preenchidas, *“segundo alguns parâmetros consoante a atividade” (A3);* permitindo verificar *“se os objetivos da atividade foram cumpridos” (A4);* sendo que alguns pares de estágio referem que as utilizam com o objetivo de verificar *“o bem-estar e o envolvimento das crianças”* nas atividades **(A5).** Para além dos instrumentos mencionados, **A2** refere a existência de reflexões sobre o cumprimento dos objetivos, após cada atividade, mas apenas entre o par de estágio e a educadora cooperante. **A5** indica a existência de conversas informais com as crianças que permitem aferir se estas recorrem a *“termos específicos utilizados e aprendidos”.*

Já em contexto de 1ºCEB, as inquiridas referem a utilização de grelhas de registo, registo fotográfico e trabalhos realizados pelos alunos, como os instrumentos avaliativos mais frequentes. Face ao exposto, verifica-se que as alunas apresentam como instrumento privilegiado as grelhas de observação, apesar de identificarem algumas dificuldades na implementação deste instrumento, “ (...) *muitas vezes pedíamos auxílio à professora para o preenchimento das mesmas*” (A4); uma vez que “*alguns dos objetivos descritos não se conseguiam avaliar através da grelha, uma vez que na maioria das vezes não conseguíamos observar e registar ao mesmo tempo*” (A6). Como se verifica, as alunas privilegiam, de igual modo, o uso de trabalhos realizados pelos alunos, como por exemplo, as fichas de trabalhos. Roldão (2003) refere que o uso deste instrumento avaliativo é frequentemente utilizado “para pequenas avaliações ditas formativas ao longo das unidades de aprendizagem das diferentes áreas ou disciplinas” (p.43).

Analisando as respostas dadas em cada um dos contextos, verifica-se que, quer em jardim-de-infância, quer em 1ºCEB, as inquiridas afirmam diversificar os instrumentos de avaliação, contudo privilegiam, nos dois contextos, as grelhas de observação, o que segundo Basto (2017), corresponde a um modo relativamente tradicional de avaliação formativa. Enquanto em contexto de educação de infância, as grelhas incidem nos critérios específicos da atividade e nos níveis de bem-estar e envolvimento das crianças, em contexto de 1ºCEB, as inquiridas apenas fazem referência aos parâmetros com os objetivos específicos da atividade. Em contexto de 1ºCEB, sobressai, de igual modo, o trabalho dos alunos (fichas de trabalho e trabalhos de casa) como instrumento de avaliação mais utilizado e valorizado. Este, tal como Fernandes (2004) defende, “tendem a avaliar exclusivamente conhecimentos correspondentes aos conteúdos de natureza académica constante nos programas” (p.23). A utilização privilegiada de fichas de trabalho permite uma avaliação formativa que se torna manifestamente insuficiente, pelo que deverá ser complementada com métodos e instrumentos de recolha de dados, que incidem normalmente em pequenos comentários, observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversas naturezas realizados pelos alunos, de natureza mais informal.

Em relação à questão, “*Ao avaliar, baseias-te nos instrumentos de avaliação construídos pela educadora cooperante?*” constata-se, a reduzida aplicação por parte das estagiárias dos instrumentos utilizados pela educadora cooperante, comprometendo-se de alguma forma a articulação e coerência do trabalho realizado. O facto de não recorrerem aos instrumentos utilizados pelas educadoras é explicado pelo facto de as práticas de avaliação serem consistentes e definidas pela instituição: “*a educadora realiza uma avaliação diferente conforme protocolo da escola*” (A2); “*visto*

ser uma avaliação por período letivo” (A4) ou pelos receios manifestados pelas estagiárias neste domínio, “tive acesso às avaliações das crianças feitas pela educadora, mas não fiz como ela, pois na minha opinião seria difícil avaliar como ela” (A3). As estudantes que recorreram aos instrumentos da educadora, salientam o registo de observações e opiniões das crianças expressas através dos desenhos, “a educadora no final de cada atividade, pede sempre para fazerem o desenho relacionado com o que entenderam ou o que mais gostaram. Em algumas atividades nossas também pedimos” (A7).

No que concerne aos instrumentos das professoras cooperantes, quatro das estudantes entrevistadas não utilizaram os instrumentos avaliativos utilizados pela PTT. Apenas A4, refere que os instrumentos que a professora utilizava eram insuficientes, “necessitávamos de mais instrumentos de avaliação do que os utilizados pela professora (...) utilizámos outro género de métodos que para nós eram mais fáceis e facilitadores da nossa prática”. No que diz respeito às estagiárias que recorreram aos instrumentos da PTT, em geral, todas indicam que se basearam nos “exercícios realizados pelos alunos” (A1); na “realização de fichas” (A3) e no “registo de notas que permitissem avaliar os comportamentos, atitudes e aprendizagens dos alunos” (A7). Verifica-se que, quer em contexto de jardim-de-infância, quer de 1ºCEB, cerca de 57% das estudantes admite não utilizar os instrumentos de avaliação da educadora/professora cooperante. Em contrapartida, segundo Carvalho e Portugal (2017), no contexto de avaliação, “o trabalho em equipa, alicerçado na partilha e na discussão, constitui uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (p.23).

Ao analisar as respostas dadas á questão “Ao longo do estágio construístes instrumentos específicos para a avaliação?”, em contexto de jardim-de-infância verifica-se que todas as alunas elaborarem, maioritariamente, “grelhas de observação com descritores” (A1); “baseado nos objetivos propostos para cada atividade” (A3) e do “envolvimento das crianças” (A7). Apenas a inquirida A6 afirma não ter construído instrumentos específicos, utilizando as metodologias da educadora cooperante.

Em contexto de 1ºCEB, as respostas mantêm-se, comparativamente ao jardim-de-infância, sendo apenas a estudante A6 que não construiu instrumentos específicos no decorrer do estágio. As inquiridas indicam que construíam grelhas de registo específicas. No caso de A3, foi elaborada “uma grelha com a evolução dos alunos na área do Português (...) e na área da Matemática.” A elaboração de grelhas “serviam para avaliar cada um dos alunos, sendo que durante a tarefa eram tiradas algumas anotações no diário de bordo, e logo após a conclusão da tarefa essas grelhas eram preenchidas em conjunto com o par do estágio” (A4).

### 3.3. O envolvimento das crianças na avaliação

A última questão dos inquéritos realizados após os estágios, direcionava-se para as estratégias e/ou práticas que permitiram envolver as crianças na avaliação. Com as respostas obtidas verifica-se que a partilha da avaliação entre estagiárias/grupo verificou-se apenas em alguns casos.

Em contexto de jardim-de-infância, **A1** refere que decidiu com o respetivo par de estágio recorrer a *“abordagens narrativas, onde questionámos cada uma das crianças, individualmente, sobre o que mais gostou, menos gostou, o que gostava de ter feito e o que aprendeu”*. Este tipo de estratégia foi o mais utilizado pelas entrevistadas, sendo que no caso **A3**, era realizado um balanço da semana, *“sobre o que elas mais gostaram de fazer naquela semana, qual a atividade mais interessante”*, enquanto **A5** recorria a *“conversas diárias sobre o que fizeram no dia anterior”*, verificando se as crianças recorriam a *“temas específicos (...) e aprendidos”*. Estas abordagens narrativas eram frequentemente complementadas através do registo, *“pedimos um desenho final sobre a temática do projeto de intervenção” (A6)*.

Para além deste aspeto, **A3** salienta o facto de existir a promoção da participação do grupo na planificação, *“antes de fazermos o planeamento da semana, primeiramente conversávamos com as crianças, perguntando-lhes quais as atividades que desejavam fazer na semana seguinte (...) quando planeávamos tínhamos em conta a opinião das crianças, fazendo pelo menos duas atividades pedidas por elas.”* Para Coelho e Chélinho (2012), *“a interdependência da avaliação e da planificação é igualmente justificada com base no carácter holístico do desenvolvimento da criança, e da construção curricular em educação de infância”* (p.122). De igual modo, Silva et al (2016) defendem que o educador deve dar oportunidade à criança *“de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”* (p.9), quer na planificação, quer na avaliação da sua aprendizagem. Para além da avaliação das atividades, **A4** refere que as crianças participaram na avaliação do seu comportamento e dos restantes colegas, *“que consiste em colocar uma estrela verde a quem demonstrou um comportamento de cooperação e respeito pelo outro (...) e uma estrela vermelha para as crianças que não respeitaram este ponto. Esta avaliação é feita em grande grupo (...) tendo que justificar o porquê da escolha da cor da estrela.*

Em 1ºCEB, apenas três das estudantes entrevistadas, utilizaram estratégias que permitem a participação dos alunos na avaliação. No caso de **A1**, esta participação apenas aconteceu nas atividades realizadas em grupo e nas atividades de Expressão Artística, *“ (...) no final das mesmas, dialogávamos com a turma, questionando-os*

acerca da atividade, o que correu bem/mal, que gostavam de ter feito, como podem melhorar”. Para **A3**, o envolvimento da turma na avaliação ocorreu no âmbito de uma atividade do Português, em que solicitou aos alunos que procedessem à leitura de um texto, questionando-os de seguida “sobre a nota que eles achavam que mereciam pelo seu desempenho”. Esta metodologia de autoavaliação é fundamental, pois permite que os alunos orientem o seu processo de ensino-aprendizagem e se consciencializem dos objetivos a alcançar. Para que isto seja possível, Fernandes (2004) refere a necessidade dos critérios de avaliação serem “partilhados e até discutidos com os alunos” (p.24). A restante estagiária que afirmou envolver os alunos na avaliação recorreu ao resumo, como estratégia utilizada, “solicitávamos que os alunos fizessem um resumo, oralmente, sobre a atividade, o que tinham aprendido, o que tinha corrido bem e o que tinha corrido pior” (**A7**). No que diz respeito aos pares que não envolveram os alunos na avaliação, para **A4**, apesar de consultar “diariamente os alunos sobre a sua opinião relativamente aos conteúdos, se eram fáceis, difíceis.”, a estudante considera que no decorrer do estágio nunca envolveu diretamente os alunos na avaliação “pedindo-lhes que avaliassem a sua prestação face às atividades, ou avaliassem o decorrer da atividade da turma” (**A4**). Por outro lado, **A6** refere que “apenas observávamos a satisfação ou não dos alunos ao longo das atividades e percebíamos assim o que eles gostaram ou não (...) quando não demonstravam interesse ou não compreendiam as temáticas abordadas tentávamos na próxima atividade fazer de maneira diferente”.

### 3.4. Concepções dos alunos do 1ºCEB

Com a primeira questão da entrevista direcionada para os alunos, do 4º ano de escolaridade, pretendia-se auscultar as concepções dos mesmos, acerca da definição do conceito “avaliação”. Dos oito alunos inquiridos, todos conseguiram definir este conceito, como algo que permite “classificar uma pessoa, um objeto” (**ME**); e/ou um processo que “mostra o que nós sabemos e o que não sabemos” (**DA**); “é o que nós durante certo tempo aprendemos juntos” (**DI**); “quando nós avaliamos alguém, para saber o que ela sabe” (**IS**); “são as notas” (**AS**). Para os alunos inquiridos, verifica-se que prevalece um destaque para momentos de avaliação específicos, como a realização de fichas de avaliação, na medida em que definem a avaliação como o momento em que “fazemos um teste e quando a professora corrige” (**SK**), em que o “resultado é se passamos ou não” (**ME**). Estas concepções, tal como Basto (2017) refere fazem esquecer “a rede de articulações curriculares, pedagógicas e políticas que com eles se podem estabelecer” (p.14). Apesar de, os alunos estabelecerem a ligação entre avaliação e testes, quando questionados acerca dos momentos em que estão a ser avaliados, é

possível verificar que a avaliação se preconiza *“em todos os momentos, tem a ver com o comportamento, a avaliação depende se conseguimos fazer as coisas bem ou não”* **(DS)**; *“quando respondo, se sou participativa, se me porto bem”* **(IA)**; *“quando fazemos trabalhos sozinhos e em grupo”* **(DA)**. É através da avaliação menos formal, que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados. Perante a variedade de tarefas de avaliação utilizadas e negociadas entre os professores e os alunos, estes reconhecem que *“não chega estudar para o teste”*.

Analisando as respostas dos alunos, verifica-se que, por um lado, os mesmos manifestam consciência que a avaliação se centra, de igual modo, nos conteúdos curriculares, como nos comportamentos sociais. Por outro lado, é possível verificar que a percepção dos alunos inquiridos revela que a sua avaliação irá refletir, indubitavelmente, no sucesso educativo, ou seja, numa classificação e posterior passagem de ano e/ou nível.

No que respeita à importância que os alunos dão ao processo avaliativo, é possível verificar que todos os inquiridos concordam que a mesma é fundamental na vida escolar e para todos os seus intervenientes, nomeadamente para os professores *“é importante para a professora saber coisas sobre mim, o que é que eu sei”* **(IA)**; *“(…) faz com que eles nos conheçam cada vez mais”* **(JF)**; *“para saber o que nós sabemos”* **(DA)**; *“para os professores saberem se os alunos vão passar ou se chumbam”* **(AS)**; para os encarregados de educação *“(…) para os pais saberem como se portam os filhos”* **(SK)**; e para os próprios alunos, *“para saber se tenho que me aplicar mais no estudo, ou não”* **(MV)**; *“(…) para saberem se vão chumbar ou se vão passar”* **(AS)**; *“(…) para saberem se podem melhorar”* **(DA)** e *“porque nós vamos aprendendo com os nossos erros”* **(ME)**.

Relativamente às emoções que sentem quando estão a ser avaliados, as respostas dadas pelos alunos são unânimes. Este receio, segundo Basto (2017) é legítimo, se *“consideramos o peso de uma tradição de avaliação em que professores e alunos se posicionam em campos opostos”* (p. 195), ou seja, o campo dos avaliadores e dos avaliados: *“nos testes sinto-me nervoso. Porque posso ter uma má nota, posso chumbar”* **(AS)**; *“quando é nos teste para receber as notas, causa-nos algum nervosismo porque nós pensamos que temos uma negativa, mas depois temos um bom”* **(JF)** e *“nervoso, pois às vezes penso que estou a errar”* **(DS)**.

Quando questionados acerca da definição de autoavaliação, os alunos definem como algo em que *“somos nós que nos estamos a avaliar a nós próprios”* **(JF)**; *“e vemos a nota que merecemos”* **(IA)**. No que concerne à questão *“Participas na tua avaliação? importa referir que as respostas obtidas apresentam uma certa ambiguidade, devido à*

subjetividade inerente a este conceito. Dos oito alunos inquiridos, seis garantem que participam na sua avaliação *“no final do período, a professora dá-nos uma folha que tem umas cruzinhas para nós respondermos”* (JF); com *“sempre, quase sempre, às vezes e nunca”* (IA) no final de cada período. As questões apresentadas aos alunos, segundo os mesmos, assentam em aspetos relacionados com os comportamentos e atitudes durante o período em questão, *“(…) tem perguntas sobre nós”* (IA). Apesar da maioria da amostra estudada afirmar que participa na avaliação, dois dos alunos inquiridos afirmam não o fazer. Tal facto permite constatar que a estratégia utilizada no contexto educativo para alguns se revela uma forma de autoavaliação, contudo para outros alunos não, evidenciando, deste modo, a subjetividade do conceito. Sobre este aspeto, Mamede (2003) ct por Almeida (2017), defende que o facto de o aluno “ser apenas convidado a autoavaliar-se no final de cada período torna a classificação pouco compreensível (p. 27). Em contrapartida, um aluno que se autoavalia regularmente torna-se mais consciente das suas dificuldades e progressos envolvendo-se na sua aprendizagem.

Ainda relacionado com a autoavaliação dos alunos e recorrendo às notas de campo realizadas no respetivo estágio, importa referir que os alunos, após terminarem cada ficha de trabalho refletiam acerca da sua prestação ao longo da mesma, identificando as dificuldades que sentiram. Ao proceder à análise efetuada pelos mesmos, considero que por vezes os mesmos, não têm noção do que se trata e da sua importância. Efetivamente, ao corrigir determinada ficha de trabalho, verificava que os alunos apresentavam várias dificuldades na resolução dos problemas, contudo no momento da autoavaliação não detetavam as suas dificuldades na resolução das mesmas. Como sugere Basto (2017), esta realidade evidencia uma dificuldade das crianças em se autoavaliarem. Este aspeto “pode revelar uma certa falta de confiança dos alunos, ou talvez uma representação da avaliação como um processo que deve coincidir com a avaliação do professor” (p.209).

Por fim, os alunos foram inquiridos se mudariam algum aspeto nas práticas avaliativas que ocorrem na sala de aula. Das oito crianças entrevistadas todas indicaram que não alteravam nada, *“acho que está bom assim”* (ME). A criança DA, referiu que se poderia colocar *“(…) mais perguntas para nós respondermos”* no questionário que os alunos preenchem no final do período, ou então, *“poderíamos dizer o que achamos sobre nós, em vez de ser num papel, a professora podia nos chamar e perguntar o que merecíamos e a nota final”* (IA).

### 3.5. Conclusões finais da pesquisa

A análise das entrevistas, sendo complementada com as notas de campo e com a revisão de literatura permitiu dar resposta aos objetivos do estudo delineados inicialmente. No que concerne ao primeiro objetivo, *“identificar/ analisar concepções acerca das finalidades da avaliação, na visão das estudantes de mestrado e dos alunos”* é possível aferir que a visão dos entrevistados converge na importância atribuída ao processo avaliativo. Efetivamente, mestrandas como alunos referem a avaliação das aprendizagens como algo inerente ao processo educativo, sendo fundamental para todos os intervenientes, permitindo nortear atitudes e práticas de educadores/as e professores/as e crianças, *“(...) para os alunos para saberem se podem melhorar e para a professora para saber o que nós sabemos” (DA)*. Deste modo, parafraseando, Nabuco (2000), *“a avaliação não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como um caminho seguro para a melhoria da qualidade em educação”* (p.81). Na perspetiva das mestrandas, o processo de avaliação é fundamental em ambos os níveis de ensino (jardim-de-infância e 1ºCEB), sendo que no pré-escolar a avaliação foca-se nas competências das crianças, e no 1ºCEB nas aprendizagens das mesmas. De salientar as evidências relativas à importância do processo de avaliação, atribuída por parte dos alunos do 1ºCEB. As respostas obtidas permitem aferir que os mesmos demonstram uma certa familiaridade com o conceito em estudo, na medida em que apresentam uma definição de avaliação. Contudo, com as definições apresentadas, é possível concluir que os alunos parecem continuar a “olhar” a avaliação como um aspeto que diz respeito apenas ao professor. Verifico, que se torna fundamental dotar as crianças, desde cedo, da verdadeira finalidade da avaliação, permitindo que estes se tornem sujeitos conscientes e responsáveis pelas suas aprendizagens.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, centrado nas práticas avaliativas utilizadas pelas estudantes de mestrado nos estágios em jardim-de-infância e em 1ºCEB, verifica-se que apesar da diversidade dos instrumentos utilizados pelas estagiárias, os resultados obtidos revelam a existência de alguma homogeneidade nos procedimentos avaliativos. Em pré-escolar, as mestrandas realizam as avaliações com base nos comentários das crianças, observação direta e registo fotográfico. Já no 1ºCEB, a avaliação é suportada pelos trabalhos/fichas de atividade, notas de campo e registo fotográfico. De salientar que em ambos os contextos, a metodologia de avaliação mais utilizada pelas mestrandas centra-se no preenchimento de grelhas de registo/checklists, elaboradas pelas próprias.

Com base nos resultados da investigação é possível verificar que existe uma certa rotinização dos instrumentos utilizados em jardim-de-infância e 1ºCEB. Roldão

(2003) explica esta situação pela “institucionalização e formalização dos procedimentos (quer de ensino, quer de avaliação) que cria ritualizações e rotinas que se destinam a ser facilitadoras da prática instituída” (p.42). Esta situação advém de uma “ausência de uma visão autoanalítica permanente por parte de qualquer instituição” (p.42).

Os dados recolhidos sugerem que os instrumentos utilizados pelas inquiridas apresentam uma tendência tradicional, constatando-se a ausência da utilização do portefólio, de diários de aprendizagem, de trabalhos de pesquisa e projetos. Todavia, como advoga Basto (2017) “há que ter em atenção que muito depende da forma como se utilizam os instrumentos de avaliação” (p.207). De acordo com a autora, a realização de uma ficha de trabalho, no caso do 1ºCEB, pode ser corrigida coletivamente pela turma, envolvendo os alunos na identificação das dificuldades e de estratégias de superação das mesmas, enquanto um portefólio pode ser construído sem que exista oportunidade de reflexão por parte de quem o construiu. Deste modo, seria necessário conhecer com maiores pormenores a forma como as inquiridas colocaram em prática os instrumentos referidos, pois como Méndez (2002) refere “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas na utilização que dele se faz” (p.106).

No que respeita ao terceiro objetivo, *“identificar estratégias que visassem o envolvimento das crianças no processo de avaliação, do ponto de vista de mestrandas e de alunos”* importa referir que houve a preocupação das estudantes de mestrado na adoção de práticas que promovessem este aspeto. Comparando os dados recolhidos nos dois contextos, os resultados das entrevistas permitem aferir que mesmo quando as crianças são envolvidas no processo de avaliação, a sua participação parece incidir essencialmente na avaliação das motivações e não nas aprendizagens, na medida em que os conceitos de “gostar” da atividade e “aprender” com a atividade se confundem, uma questão fundamental a refletir na formação inicial de docentes. As conclusões que são passíveis de retirar evidenciam que se torna essencial tornar a relação entre docentes e crianças mais dialogal, dando conseqüentemente mais espaço às mesmas para se fazerem ouvir (Basto, 2017).

Analisando as respostas obtidas em contexto de jardim-de-infância e de 1ºCEB é possível concluir que no primeiro, todas as inquiridas tiveram como preocupação englobar as crianças no processo de avaliação, o que não aconteceu no 1ºCEB, na medida em que três estagiárias afirmaram não o fazer. Este facto pode ser explicado pela necessidade que as estagiárias tiveram em garantir o cumprimento das tarefas planificadas, conforme os programas curriculares.

Refletindo acerca das respostas obtidas é possível considerar que há algumas dimensões do envolvimento das crianças na avaliação que estão bastante ausentes. Basto (2017) sugere que este envolvimento passa pelo desenvolvimento de processos

de negociação na avaliação entre docente/criança “ (...) na definição de critérios de avaliação, ou mesmo, na definição dos elementos ou atividades de avaliação” (p.204).

Relativamente, às respostas obtidas pelos alunos do 4º ano, verifica-se que, na generalidade, estes consideram a estratégia utilizada pela docente (preenchimento de uma tabela) positiva, contudo demonstram certo desinteresse, quando convidados a sugerir novas estratégias de autoavaliação.

Apesar de todas as vantagens que têm vindo a ser mencionadas, em relação às práticas que envolvem crianças no processo de avaliação, Queiroga (2015) indica que, quer professores, quer alunos apresentam algumas dúvidas quanto à sua eficácia no sucesso educativo. Comparando os dados obtidos, pelas entrevistas, com a literatura já existente, constata-se que os alunos encaram os processos de avaliação como responsabilidade única do professor, não manifestando, por vezes, iniciativa em participar na sua avaliação.

Fernandes e Gaspar (2014) baseando-se nas investigações de Barreira (2001), Lobo (2010) e Queiroz (2010) percecionam que os professores manifestam dificuldades em definir práticas que potenciem a participação ativa dos alunos na avaliação. Esta dificuldade, perante os dados analisados acentua-se, apesar das mestrandas reconhecerem as potencialidades de envolver regularmente crianças neste processo. Basto (2017) refere que “iniciar um processo de renovação de conceções e práticas requer que o professor sinta que tem uma rede de apoio disponível que o ajuda a enfrentar os desafios que se colocam” (p.3). Face aos pressupostos mencionados, é importante desenvolver um trabalho mais integrador envolvendo as crianças no processo de avaliação permitindo, conseqüentemente, estabelecer atividades negociadas entre crianças e educadores/as e professore/as ao longo do tempo.

Independentemente do nível escolar a que se encontra (jardim de infância ou 1ºCEB), educadores/as e professore/as deverão incentivar e/ou promover a autoavaliação do trabalho desenvolvido, pelas crianças. Esta autoavaliação deverá ser realizada de forma diversificada, recorrendo-se por exemplo a diálogos reflexivos, preenchimento de tabelas e análise de portefólios. Por outro lado, seria benéfico, promover a heteroavaliação entre as crianças, com o intuito de estas compreenderem o que é importante avaliar e como avaliar. Seja qual for a estratégia utilizada, importa que a participação das crianças na sua avaliação se torne uma prática continuada de modo a que estes, ao longo do tempo, criem hábitos de autoavaliação.

A autoavaliação das crianças é um processo que deve ser continuado, sujeito a reformulações à medida que os objetivos previstos se vão alcançando, definindo novas ações em conjunto. Apesar do papel da avaliação ser valorizado como um processo, constata-se que existem algumas ambigüidades e dificuldades que se iniciam no

planeamento do trabalho. A participação das crianças no processo de avaliação ainda está longe de ser alcançada, apesar de ser considerada fundamental nas Diretrizes Curriculares definidas pelo Ministério da Educação. Esta é a maior lacuna que parece existir.

Por fim, relativamente ao ultimo objetivo do estudo *“identificar as principais dificuldades sentidas pelas alunas do mestrado que habilita para a docência”*, foi possível sinalizar áreas problemáticas com incidência nas competências dos educadores/as e professore/as. A capacidade de saber o que avaliar e que critérios definir é frequentemente apontado pelas entrevistadas. O facto de ter sido dada oportunidade às mestrandas de partilharem as suas conceções e práticas avaliativas permitem aferir que se torna urgente rever os planos curriculares dos cursos de Educação Básica, dotando-os de unidades curriculares que abordem especificamente conteúdos relacionados com a avaliação das aprendizagens das crianças. Se por um lado, as dificuldades apresentadas podem ser explicitadas pela falta de experiência, considero que por outro lado, os constrangimentos apresentados se devem a falta de bases no decorrer da formação. Relacionando a opinião das entrevistadas com os autores estudados, Mendes e Cardona (2012) salientam “a quase inexistência de formação específica” (p.281) no domínio da avaliação, o que está na base das fragilidades sentidas pelas estagiárias, que se revelam a vários níveis. Para Carvalho e Portugal (2017) a superação das fragilidades, “exige um forte investimento em formação e assistência técnica aos profissionais para ultrapassar constrangimentos como a falta de tempo, a dificuldade em definir o que observar e o desconhecimento de como interpretar e de dar sentido às observações” (p.68).

Apesar das dificuldades sentidas, os dados obtidos permitem aferir que as representações de avaliação, que as estudantes possuem, já não se encontram fortemente interligadas à componente classificativa. Tal aspeto revela uma tentativa de “análise e reflexão curricular na formação e na prática” (Roldão, 2003, p.42).

No decorrer do presente trabalho, o questionamento acerca das minhas conceções e práticas avaliativas ao longo dos estágios realizados foi inevitável. Através deste trabalho investigativo consegui rever as minhas opções acerca de métodos e estratégias de avaliação.

Em contexto de creche, considero que, a recolha de informação ter sido realizada recorrendo à observação direta e ao preenchimento de grelhas, que nos permitissem avaliar o bem-estar e o envolvimento de cada uma das crianças nas atividades foi benéfico. Contudo, como maior lacuna, identifico a pouca prática em refletir sobre as observações efetuadas de uma forma mais consistente e contínua. Ao observar, o educador atende às interações e comportamentos da criança, face a

determinado estímulo, procurando compreender “como constrói o conhecimento ou como resolve problemas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.30).

Em jardim-de-infância a definição e concretização do PI contou com a participação do grupo, verificando-se apenas que as crianças não participaram na avaliação do mesmo. Como já referido e à semelhança das respostas obtidas através das estagiárias, a avaliação neste contexto centrou-se apenas no “gostar ou não” de determinada atividade. De forma a colmatar esta fragilidade, penso que teria sido pertinente construir com cada uma das crianças, portefólios de aprendizagem acerca da temática do PI. Considero, que a construção deste material iria permitir à criança realizar uma reflexão sobre as suas aprendizagens no decorrer do projeto para além de ser “um instrumento promotor do desenvolvimento da autonomia” (Bernardes & Miranda, 2003,p.125).

Em contexto de 1ºCEB identifico que uma das fragilidades se encontra relacionada com a definição dos critérios. Julgo que estes poderiam ter sido negociados com os alunos, promovendo, deste modo um maior envolvimento da turma na avaliação das aprendizagens. Através da avaliação partilhada, conhecemos melhor a turma, cada aluno individualmente e por sua vez, os alunos conhecem as suas dificuldades e níveis de competências, sendo mais fácil a partir daí, definir um caminho diferenciado de modo a garantir a aprendizagem de cada um.

Perante os resultados obtidos, torna-se urgente, numa próxima etapa, refletir sobre como é abordada a questão da avaliação na formação inicial e continua dos profissionais de educação de infância e de 1ºCEB. De forma a superar os constrangimentos identificados as estratégias a aplicar passam pela (i) formação de educadores/as e professore/as no âmbito da implementação da autoavaliação das crianças nas suas aprendizagens; (ii) construção de materiais de apoio que promovam uma atitude mais crítica e um saber mais fundamentado sobre a avaliação na educação de infância e no 1ºCEB, adequados à especificidade de cada realidade; (iii) promoção de um trabalho colaborativo entre os docentes de forma a encontrarem estratégias que promovam a autoavaliação das crianças; (iv) criar hábitos de prática continuada nos contextos específicos, tornando a autoavaliação das crianças, uma ferramenta que permite superar dificuldades e melhorar a aprendizagem.

Tal como Zabalza (2000, p.32) refere:

*“Não nascemos a saber avaliar e é suposto que nesta ou noutras competências profissionais, os professores só poderão trabalhar bem a menos que recebam uma formação específica nesse sentido.”*

## Considerações Finais

Findada a elaboração do presente relatório, a presente reflexão constitui-se como um contributo para a formação pessoal e profissional, possibilitando a consciencialização de todo o desenvolvimento da investigação, bem como a minha ação pedagógica, as aprendizagens adquiridas e os principais valores que estão subjacentes á minha identidade profissional e que me definem enquanto futura educadora de infância e professora do 1ºCEB.

Concluído cada um dos estágios de intervenção, nos vários contextos tornou-se fundamental refletir e tomar consciência das aprendizagens inerentes a todo este processo. A construção da identidade profissional é um processo pessoal de construção do sujeito, refletindo a sua maneira de ser e de estar na profissão. Como sublinha Sarmiento (2009) este processo resulta da interação, aprendizagens, partilhas e relações estabelecidas no campo profissional, pelo que, como futura profissional, considero que foi crucial contactar com profissionais de educação, como coordenadores, professores, auxiliares de ação educativa e restantes elementos da comunidade educativa, de forma a participar na construção de aprendizagens significativas, permitindo que as crianças, independentemente da faixa etária, vivenciassem desafios e experiências socialmente e culturalmente exequíveis. Tal como Perrenoud (1999) afirma, “ser professor” requer um conjunto de competências, tais como: (i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (ii) colocar em prática uma pedagogia diferenciada, que permita, ao professor, desenvolver competências semelhantes a alunos com características diferentes; (iii) envolver as crianças na sua aprendizagem. Todas estas competências exigem que o processo de profissionalização “se entenda como um processo contínuo de aprendizagens, mediante o qual o professor (...) deve aprender conhecimentos, competências, disposições e atitudes, num contexto concreto” (Lopes & Silva, 2011, p. 106). De acordo com o pressuposto acima descrito, foi com esse objetivo que conduzi a minha prática ao longo da minha formação, numa perspetiva de aprendizagem e crescimento profissional.

Em todos os contextos de estágio, o centro da minha ação foi sempre as crianças, tendo procurado conhecer e explorar os seus interesses e necessidades. Tal como referido ao longo do presente trabalho, em cada um dos contextos considero que consegui estabelecer uma relação positiva com cada uma das crianças. Na minha perspetiva, o estabelecimento desta relação afetiva tornou-se um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de toda a minha ação pedagógica. É neste sentido que assumo, esta relação de proximidade como um dos principais valores

subjacentes à minha prática futura, dada a sua importância no processo de desenvolvimento da criança/aluno e na ação do docente.

Analisando todo este percurso, creio que todos os contextos foram enriquecedores, cada um deles à sua maneira. Em contexto de creche, a minha inexperiência com a faixa etária do grupo tornou-se um dos maiores desafios, na medida em que receava que a minha abordagem com o grupo não fosse a correta e que as atividades desenvolvidas não fossem as mais adequadas, dificuldade que foi sendo ultrapassada com a prática no decorrer do estágio. Com o processo desenvolvido neste contexto, no que diz respeito, às aprendizagens realizadas, saliento a importância dada aos pequenos momentos da rotina, quando articulados com a dimensão educativa. Parafraseando Carvalho e Portugal (2017), o adulto em contexto de creche deve assumir-se como um “adulto-educador, que tem consciência que ao mesmo tempo que acarinha e cuida, estimula e incita a curiosidade” (p.67). Efetivamente não tinha a percepção da importância que os momentos da higiene, refeição e sesta apresentavam neste contexto. Verifiquei que estes pequenos momentos conseguiam ser mais importantes que os momentos das atividades dirigidas e planeadas, pois através dele conseguíamos interagir com cada uma das crianças. Sinto que foi a partir desses momentos que consegui estabelecer uma relação segura e positiva com cada uma das crianças.

Em jardim-de-infância destaco a oportunidade de contactar com a MTP, metodologia que assume pressupostos com os quais concordo e me identifico. O facto de este modelo basear-se nos interesses específicos das crianças, tendo como objetivo dar resposta a questões que estas colocam, envolvendo-as sempre em todo o processo de aprendizagem, que consequentemente, provoca “pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem” (Vasconcelos, 2011, p. 15), assumiu-se como um desafio e fez com que toda a experiência me levasse a gostar particularmente desta forma de trabalhar. Deste jeito, e porque se trata de uma metodologia ativa e construtivista, que coloca a criança como agente no processo de investigação (Vasconcelos, 2011), creio que esta metodologia promove a curiosidade e espírito crítico nas crianças, como previsto nas OCEPE’s (Silva et al., 2016), fundamental à aquisição de aprendizagens significativas.

No que concerne ao 1ºCEB destaco como principal aprendizagem efetuada, a capacidade de utilizar diferentes estratégias, que considero que fui melhorando ao longo dos estágios. Em contexto de 1º ano considero que o trabalho realizado se tornou demasiado rotineiro, baseado frequentemente na exploração das atividades do manual. No estágio realizado em 4º ano, tentei ultrapassar esta dificuldade, diversificando as atividades e os materiais utilizados.

Assumindo uma atitude reflexiva sobre todo o meu percurso, considero que uma das aprendizagens mais significativas para mim encontra-se relacionada com a gestão do grupo/turma. Esta dificuldade foi bastante sentida no estágio em 1ºCEB, em que por momentos sentia que não conseguia controlar os comportamentos dos alunos, quando estes se encontravam a trabalhar em pequenos grupos. Dado que as aprendizagens em grupo são fundamentais, no estágio em 4º ano, continuei a promover a aprendizagem colaborativa, tentando superar as minhas dificuldades na gestão da turma. Efetivamente foi a prática desenvolvida em 1ºCEB – 4º ano que exigiu mais de mim, no sentido em que tentei ao máximo superar as minhas dificuldades relacionadas com a gestão da turma e com a diversificação de estratégias educativas e de situações de aprendizagem. Por outro lado, apesar de todos os ciclos de ensino serem fundamentais, uma turma de 4º ano, no meu ponto de vista, tornou-se um desafio, devido à complexidade das temáticas a abordar e ao facto de os alunos transitarem para um novo ciclo e conseqüentemente, necessitarem de irem com bases sólidas a nível da compreensão dos conteúdos. No decorrer da primeira semana de intervenção senti um grande nervosismo, na medida em que tinha algum receio que a abordagem que fizesse aos conteúdos colocasse em causa a compreensão dos conceitos pelos alunos. Ao preparar a primeira semana de intervenção, apercebi-me da importância na preparação das aulas, sendo que realizava uma previsão das questões que os alunos poderiam colocar e possíveis dúvidas que pudessem vir a surgir. Considero, que esta preparação foi fulcral, na medida em que permitiu uma maior correção científica na abordagem dos conteúdos e simultaneamente uma maior “confiança” em estar á frente da turma.

O processo de autorreflexão e avaliação que fui adquirindo no decorrer dos estágios, foi de igual modo uma das aprendizagens mais importantes ao longo do meu percurso de construção profissional. Refletir e avaliar-me permitiu-me desenvolver atitudes de questionamento perante as minhas intervenções. Neste sentido, ao refletir durante e após a ação, foi necessário alterar as estratégias que estava a utilizar, o que me permitiu superar dificuldades e conseqüentemente melhorar a minha ação pedagógica. Parafraseando Basto (2017), “os caminhos da mudança da escola são cheios de desafios, riscos e incertezas” (p.5), pelo que se torna essencial assumir uma prática de questionamento frequente no decorrer de toda a ação pedagógica.

Para além de todos os contributos para a minha futura profissão como educadora e professora, ressalvo a importância de experiências como estas, uma vez que são uma fonte de grandes e significativas aprendizagens, tanto pelo trabalho a desenvolver e planear um projeto, como pela interação com as crianças, pelas sugestões das educadoras e professoras cooperantes, pelo trabalho em equipa com um colega, pela pesquisa constante para aprender mais e pela oportunidade de colocar em prática

tantos conhecimentos adquiridos ao longo de vários anos de ensino. Torna-se fundamental referir que o trabalho em equipa, entre mim e o meu par de estágio, potenciou a intervenção, em qualquer um dos contextos, na medida em que, a articulação de diferentes ideias e modos de pensar, contribuiu para uma prática mais eficaz e consistente, fundamentada em reflexões sobre estratégias e tomadas de decisões. Contudo, sobre todo este percurso de PES considero que deveria ser de maior duração, para podermos acompanhar, por um lado, o crescimento e desenvolvimento das crianças e assim podermos ver se o projeto e as atividades desenvolvidas contribuíram, efetivamente, para o desenvolvimento dos objetivos propostos, e por outro lado, tomar consciência do nosso próprio crescimento e desenvolvimento a nível profissional.

No que respeita ao desenvolvimento do estudo, assente numa dificuldade por mim identificada, este foi uma experiência enriquecedora e simultaneamente desafiadora, na medida em que por vezes a avaliação é entendida como um aspeto que diz respeito apenas a educadores/as e professores/as. O presente trabalho “assenta na convicção de que é necessário mudar a avaliação, e de que, apesar dos constrangimentos existentes, é possível traçar percursos direcionados a uma avaliação mais educativa” (Basto, 2017, p.10). Esta investigação permitiu uma abertura à mudança de práticas avaliativas, tornando-se mais perceptível um conjunto de soluções de operacionalização que possibilitassem uma avaliação mais participada entre todos os intervenientes do processo educativo.

Sendo a primeira vez que desempenhava o papel de investigadora, o facto de entrevistar as próprias colegas de curso tornou-se um desafio, que exigiu disponibilidade, paciência e distanciamento. Por um lado, não pretendia colocar em causa as opiniões das participantes, nem tecer críticas acerca das suas opções avaliativas, na medida em que eu própria também não possuía respostas e estratégias adequadas relacionadas com a temática em causa. Por outro lado, não queria “importunar” as colegas em demasia com o meu trabalho, dado que cada uma delas se encontrava a fazer o seu próprio relatório. Na reta final deste percurso, considero que a escolha dos participantes tornou-se uma mais-valia, quer para mim, quer para as intervenientes no estudo, na medida em que possibilitou uma partilha de conceções e de estratégias no decorrer dos estágios de intervenção.

A concretização da investigação permitiu-me clarificar o conceito de avaliação, assim como identificar e adequar estratégias de forma a potenciar o envolvimento e participação das crianças na avaliação das aprendizagens. Deste modo, preconiza-se uma avaliação “participada pelos alunos e negociada pelo professor, que seja útil e justa” (Basto, 2017, pp. 210-211).

Como limitações ao estudo destaco a minha inexperiência investigativa, nomeadamente no que concerne ao domínio metodológico, o tamanho reduzido da amostra e a forma como esta foi selecionada, na medida em que se trata de uma amostra por conveniência. Na reta final deste trabalho, verifico que deveria ter optado por recolher as respostas das colegas de forma presencial, na medida em que me tinha permitido explorar as conceções e práticas das mesmas. Futuramente, considero que seria de igual modo importante auscultar as conceções das crianças em contexto de jardim-de-infância bem como as opiniões e práticas de educadores e professores de 1ºCEB, que se encontram a lecionar, de modo a ser possível comparar as perspetivas de quem possui prática na avaliação das aprendizagens das crianças e de quem ainda não a possui.

O presente estudo desencadeou o meu interesse em continuar a aprofundar a questão avaliativa das aprendizagens. Em futuros trabalhos seria pertinente explorar a aplicação dos vários instrumentos avaliativos que as alunas utilizaram, em cada um dos contextos especificamente. Dado que uma das conclusões retiradas com este estudo encontra-se relacionada com a falta de formação, no que respeita ao campo avaliativo, num próximo estudo seria fundamental analisar e refletir sobre como se trabalha a avaliação na formação (inicial e contínua) dos profissionais de educação, ouvindo formadores e formandos.

Em jeito de conclusão, considera-se que todo este percurso contribuiu para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. No decorrer de cinco anos de formação, que culminaram com a elaboração deste trabalho, constata-se que foi possível desenvolver competências e aprendizagens. Importa referir que cada acontecimento, cada criança/aluno contribuiu para a minha construção profissional, na medida em que aprendi com cada uma delas, tornando a minha prática pedagógica mais completa.

## Referências Bibliográficas

- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In Alves, M. P. & De Ketele, J. M. (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Bernardes, C., Miranda, F. B. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação* (pp. 15-80). Portugal: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Havard University Press.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. In *Cadernos de Educação de Infância* nº24. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância
- Cardona, M. J. (2012). *Entre o jardim-de-infância e a escola: encontros e desencontros*. Revista Aprender, Escola Superior de Educação de Portalegre, pp-41-48.
- Cardona, M.J. & Guimarães, C. M. (Coord), (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRESCHEndo em qualidade*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins-de-infância diferentes. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-96). Viseu: Psicossoma.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Concepções educativas e práticas de avaliação. As preocupações do/as profissionais. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 115-132). Viseu: Psicossoma.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J.M. (2010). *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?* In M.P. Alves & E. Machado (Org). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho*.
- Fernandes, D. (2004). *A avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacem: Texto Editores, Lda.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar*. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann M. e Weikart D. P. (2003), *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Leite, T. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos*. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa. Grupo Lidel
- Marchão, A.J., Fitas, A.C. (2014). *A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança*. Revista Ibero-americana de Educação, nº64. OEI/CAEU
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. & Cardona, M. J. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In Cardona, M. J. & Guimarães, C. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-282). Viseu: Psicossoma.
- Méndez, J.M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar e excluir*. Porto: Alegre: ArtMed Editora.
- Miranda, R. J. (2009). Capítulo 3: Metodologias (pp.33-73). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. In *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional Vol I* (pp. 81-90). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

- NCTM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Neves, A. & Ferreira, A.L. (2015). *Guião prático de avaliação para professores e formadores*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Guerra & Paz (pp.67-68).
- Parante, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2015). Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem. In F. I. Ferreira & C. I. dos Santos (Eds.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento* (pp. 29-41). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, M. H. (2002). *Como avaliar competência (s)? Algumas considerações*. In P. Abrantes (Coord). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp-24-33). Lisboa: DEB.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G., Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, atividades, organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Rodrigues, M. (1999). *A construção de significado na aprendizagem da Matemática*. In I. Vale e J. Portela (Eds.), *Actas do IX Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 247-261). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C & Ferro, N. (2015). *O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação*. In *Est. Aval. Educ*: São Paulo, v. 26, n. 63, (pp. 570-594).
- Silva, M. I (2005). *Projetos e Aprendizagens*. Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1ºCEB. Porto: Areal Editores.
- Silva, I. (Coord), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. *Exedra*, 9, (pp.111-118).
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa:

Texto Editores.

Vasconcelos, T. et al (2011). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zabalza, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. Revista Pátio Pedagógica. Ano 4, 13, mai/jul. 2000.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série  
Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

## Anexos

### Anexo I – Planificação da rotina diária em contexto de creche

Momento da Rotina	Atitude expectável do educador	Objetivos centrados na criança
<b>Acolhimento</b> <b>(8h00 – 9h30)</b>	<b>Promover o bem-estar:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Receber a criança de forma calorosa e afetuosa;</li><li>- Inteirar-se, junto de quem trás a criança, se existe algum fator que possa interferir com o bem-estar da criança;</li><li>- Respeitar a individualidade de cada criança;</li><li>- Proporcionar momentos de interação e socialização com o adulto e com os pares.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A criança sente-se segura e protegida;</li><li>- A criança envolve-se e relaciona-se com os colegas e com os adultos;</li><li>- A criança adquire competências sociais.</li></ul>
<b>Brincadeira Livre/ Refeição Ligeira</b> <b>(9h30 – 10h30)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar momentos de interação com o adulto e com os pares;</li><li>- Participar nas brincadeiras e explorações das crianças.</li><li>- Desenvolver o sentido de autonomia da criança;</li><li>- Desenvolver a motricidade global das crianças.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A criança envolve-se e relaciona-se com os colegas e com os adultos;</li><li>- A criança escolhe autonomamente os brinquedos e os materiais que quer utilizar;</li><li>- A criança desenvolve habilidades motoras.</li></ul>
<b>Atividade Dirigida</b> <b>(10h30-11h00)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver a curiosidade;</li><li>- Proporcionar atividades desafiadoras e estimulantes;</li><li>- Utilizar materiais estimulantes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A criança vivencia experiências significativas e estimulantes;</li><li>- A criança contacta e explora diferentes materiais.</li></ul>
<b>Preparação da Refeição</b> <b>(11h00-11h15)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar momentos de interação com o adulto e com os pares</li><li>- Utilizar materiais estimulantes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A criança envolve-se e relaciona-se com o adulto e com os pares;</li></ul>

		- A criança contacta e explora com diferentes materiais.
<b>Refeição</b> <b>(11h15- 11h50)</b> <b>(15h30-16h00)</b>	<b>Promover o bem-estar:</b> - Dar tempo suficiente às crianças para comerem com prazer e com tranquilidade; - Estar atento às necessidades das crianças (se a criança se engasga, se quer mais, etc); - Proporcionar momentos de interação com o adulto e com os pares; - Promover momentos que permitam à criança, adquirir uma postura correta à mesa; - Proporcionar momentos que estimulem a autonomia da criança; - Desenvolver a motricidade fina (manipulação da colher).	- A criança envolve-se e relaciona-se com os colegas e com os adultos; - A criança começa a ter uma boa postura à mesa; - A criança come com tranquilidade. - A criança começa a comer sozinha (levar a colher à boca);
<b>Momento da Higiene</b> <b>(11h50-12h30)</b> <b>(15h00-15h30)</b>	<b>Promover o bem-estar:</b> - Promover um momento relaxante para a criança; - Proporcionar momentos de interação com o adulto (dialogar e brincar com a criança, explicar o que está a fazer).	- A criança adquire hábitos de higiene; - A criança envolve-se e relaciona-se com o adulto.
<b>Sesta</b> <b>(12h30 – 15h00)</b>	<b>Promover o bem-estar:</b> - Proporcionar um ambiente calmo e tranquilo; - Colocar música ambiente até o grupo adormecer.	- A criança adormece sozinha e tranquilamente.
<b>Momento de Saída</b> <b>(a partir das 17h00)</b>	<b>Promover o bem-estar:</b> - Proporcionar momentos de interação com os adultos; - Utilizar palavras calorosas e evidenciar os aspetos positivos do dia.	- A criança envolve-se e relaciona-se com o adulto.

## Anexo II – Planificação da atividade “Baú dos instrumentos”

1ª Semana de Intervenção				
Sexta-feira, 15 de dezembro de 2017				
Momento da Rotina	Domínios/Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<p><b>Atividade Dirigida</b> <b>(10h30 – 11h00)</b></p>	<p><b><u>Domínio Pessoal e Social:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exteriorizar sensações e emoções sentidas perante diferentes estímulos;</li> <li>- Desenvolver brincadeiras conjuntas com os pares;</li> <li>- Escolher autonomamente os instrumentos;</li> </ul> <p><b><u>Domínio Motor:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar instrumentos musicais</li> <li>- Produzir o som dos instrumentos musicais de diversas formas;</li> <li>- Explorar diferentes ritmos e sons;</li> <li>- Balançar ao som do ritmo produzido.</li> </ul>	<p><b>- “O Baú dos instrumentos”</b></p> <p>Depois de as crianças terem já terminado o reforço da manhã, as duas estagiárias entram na sala (uma vestida de Pai Natal e outra de duende) com o baú dos instrumentos e fazem de conta que trazem um objeto muito pesado, demonstrando isso ao carregá-lo para juntos das crianças e colocam-no no centro da sala no sentido de apelar e cativar todo o grupo para este novo objeto na sala. Posto isto, a estagiária atuante convida a todas as crianças a se aproximarem dela e do baú e explica que é uma surpresa e um presente para todos e que todos vão poder brincar com os materiais que ali estão guardados. Assim, a estagiária começa por abrir o baú, muito devagarinho de modo a criar suspense e a que as crianças demonstrarem interesse em espreitar para o que está dentro do baú. Já com o baú aberto, a estagiária atuante deixa que cada criança retire um instrumento aleatoriamente e que o explore livremente. Mais tarde, com a supervisão da estagiária atuante e da</p>	<p>“Baú dos Instrumentos”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Registos Fotográficos;</u></li> <li>- <u>Observação direta/ Grelha de observação:</u></li> <li>- A criança revelou interesse na atividade?</li> <li>- A criança demonstrou autonomia na escolha do instrumento?</li> <li>- A criança explorou livremente os instrumentos?</li> </ul>

		<p>restante equipa certifica-se que todas as crianças exploram os seus instrumentos e todos os restantes, dando assim oportunidade que todas as crianças explorem todos os instrumentos disponíveis no baú, tendo em conta que assim poderão contactar com diferentes materiais/texturas e sons.</p>		<p>- A criança demonstrou vontade em explorar todos os instrumentos?</p>
<p><b>Preparação da Refeição (11h00-11h15)</b></p>	<p><b><u>Domínio Pessoal e Social:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exteriorizar emoções perante diferentes estímulos;</li> <li>- Olhar, sorrir, trocar gestos e sons com os pares;</li> </ul> <p><b><u>Domínio Motor:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balançar ao som da música;</li> <li>- Imitar os gestos e os sons realizados pela estagiária atuante</li> </ul>	<p>As crianças deslocam-se até à sala de refeições com a ajuda das auxiliares e das estagiárias.</p> <p>Já com as crianças organizadas, a estagiária atuante começa a cantar a canção de Natal, que os pais da respetiva sala prepararam para a festa de Natal da instituição (<i>“Doido, doido, doido anda o Pai Natal”</i>) e também começa a fazer os gestos da canção (sempre que possível, caso não sejam possíveis gestos adequados aos da canção, realiza-se gestos aleatórios) de modo a que as crianças a imitem e interajam umas com as outras e com os adultos.</p>		<p>- <u>Observação direta/Grelha de observação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança envolveu-se na atividade?</li> <li>- A criança reagiu aos estímulos sonoros?</li> <li>- A criança imitou os gestos?</li> </ul>

## Anexo III – Planificação da atividade “Tapete Sensorial”

3º Semana de Intervenção				
09 de janeiro de 2018				
Momento da Rotina	Domínios/Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>Atividade Dirigida</b> <b>(10h30 – 11h00)</b>	<p><b><u>Domínio Pessoal e Social</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorrir em direção ao adulto e aos pares;</li> <li>- Exteriorizar as sensações resultantes desta atividade;</li> <li>- Explorar sensações tácteis diferentes.</li> </ul> <p><b><u>Domínio Motor:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conseguir tocar nas diferentes texturas do tapete;</li> <li>-Conhecer o seu próprio corpo (mãos e pés);</li> <li>- Explorar livremente o Tapete Sensorial, com as mãos e os pés;</li> <li>-Caminhar sobre o Tapete Sensorial;</li> </ul>	<p><b>- Tapete Sensorial:</b></p> <p>Após o momento da refeição ligeira, a estagiária atuante entra na sala com o tapete sensorial e coloca-o no chão. Depois, senta-se ao lado do sensorial e chama as crianças para que estas possam já, começar a explorá-lo. Primeiramente, as crianças começam a explorá-lo com as mãos, visto que ter este material diferente na sala, este é o comportamento mais espontâneo das crianças. Posteriormente, após a exploração feita com as mãos, a estagiária atuante com a ajuda da restante equipa da sala descalça as crianças (retirando os sapatos e as meias) para a atividade dirigida. Depois das crianças estarem descalças, a estagiária atuante com a ajuda da estagiária não atuante incentiva de imediato o grupo de crianças primeiramente, a explorarem livremente o tapete com os restantes</p>	<p>- Tapete Sensorial;</p>	<p><u>Observação Direta</u></p> <p><u>/Grelha de observação:</u></p> <p>Observar se as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se encontram-se envolvidas na atividade;</li> <li>- Se exploram todas as texturas do tapete;</li> <li>- Se se mostram reticentes em alguma textura;</li> <li>-Se preferem explorar o tapete sensorial com as</li> </ul>

		<p>colegas com os pés, de forma a obterem as diferentes texturas e sensações. Caso alguma das crianças se encontre reticente a explorar e experienciar o tapete sensorial, a estagiária atuante conversa com a criança acabando também por explorar o tapete com a mesma, ou seja, vive com ela o momento, tocando também nas diferentes texturas. De seguida, a estagiária atuante com o auxílio da estagiária não atuante tenta que as crianças explorem o tapete sensorial, tentando assim que estes caminhem por cima do mesmo, acabando assim por ter outras sensações e sensibilidades que não atingem com as mãos.</p>		<p>mãos ou com os pés;</p>
--	--	---	--	----------------------------

## Anexo IV – Grelha de avaliação da atividade “Tapete Sensorial” (exemplo)

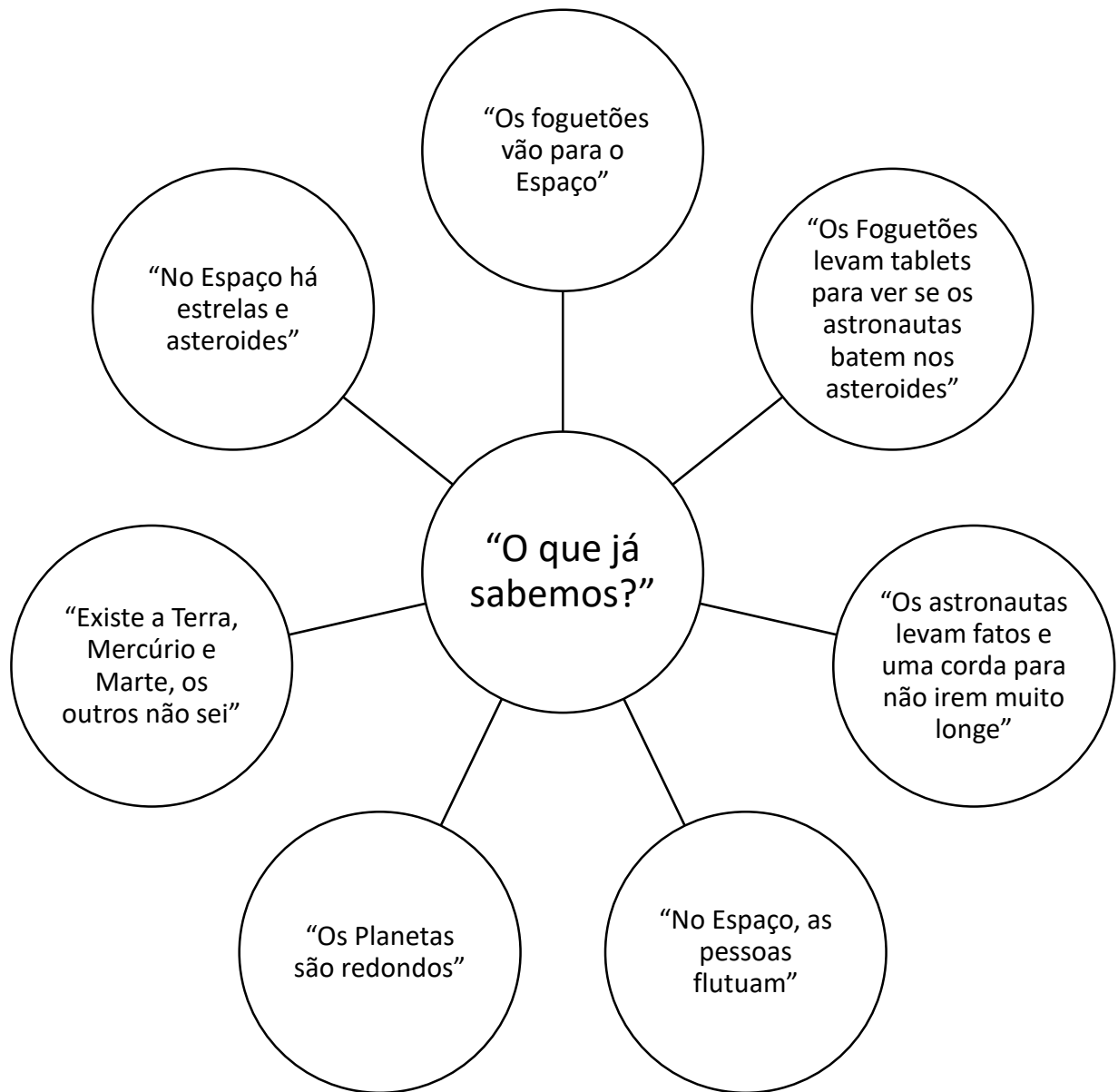
	Nível de Bem-estar			Nível de Implicação			A Criança explora o tapete sensorial com as mãos?			A Criança caminha sobre o tapete sensorial?			Comentários/Observações
	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Elevado	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Elevado	Não	Com o auxílio do adulto	Sem o auxílio do adulto	Não	Com o auxílio do adulto	Sem o auxílio do adulto	
AR		X		x			X			X			Demonstrou-se muito reticente à exploração do tapete, sendo que nem com o incentivo do adulto se dispôs a envolver-se na atividade. Chegou mesmo a esconder-se para que os adultos não o pudessem ver.

## Anexo V – Teia do projeto, “Os planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos”

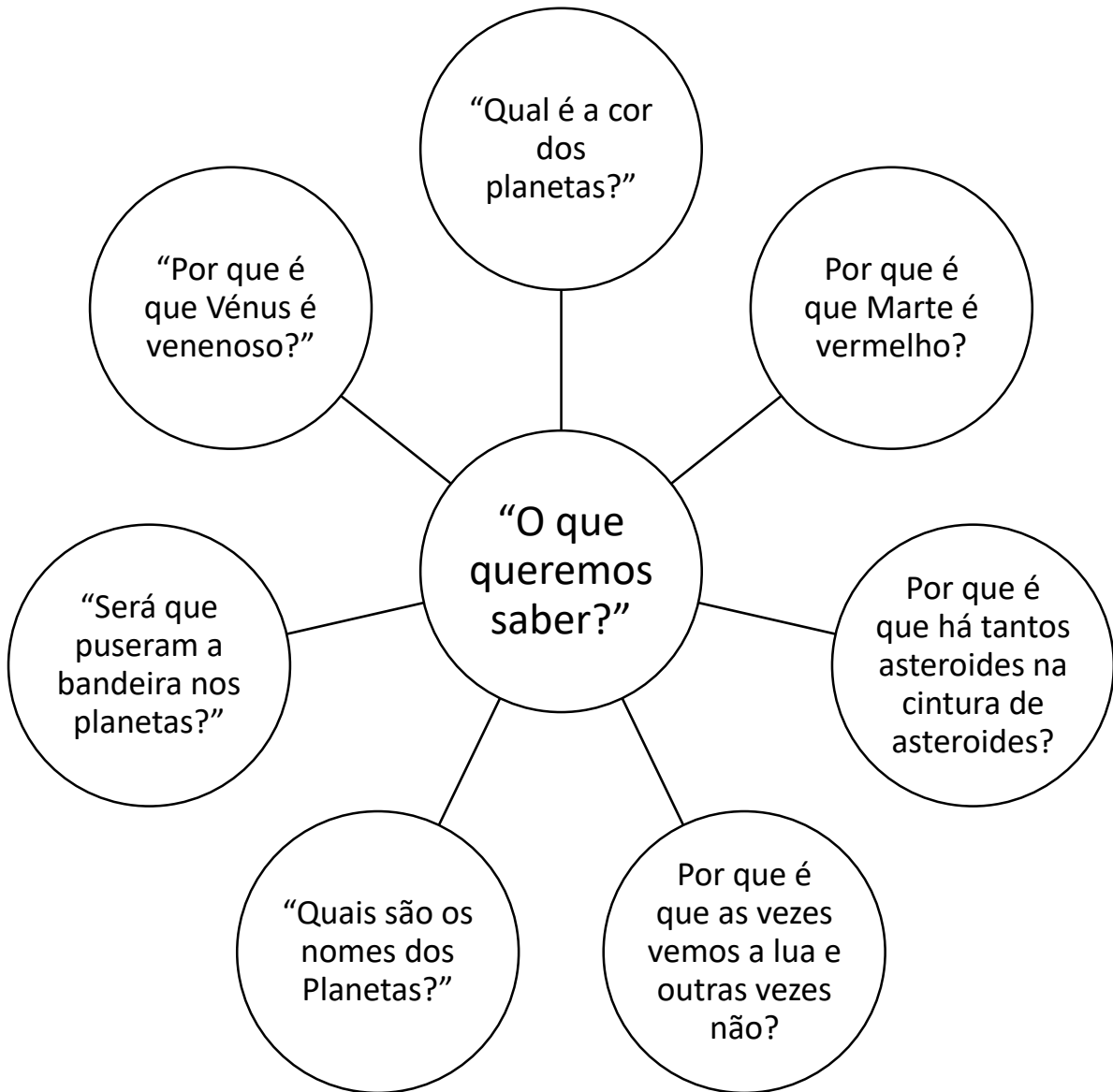
O que as crianças devem aprender:	Estratégias a desenvolver:	Como começar:	Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturar o pensamento científico, através da construção de uma atitude de pesquisa, com base na observação, experimentação, curiosidade, espírito crítico e na partilha de conhecimentos e ideias entre pares;</li> <li>- Conhecer e identificar diferentes elementos do espaço e suas características;</li> <li>- Conhecer o Sistema Solar e os planetas;</li> <li>- Conhecer a profissão de Astronauta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o diálogo como mediador de aprendizagem;</li> <li>- Tomar consciência do que se diz sobre a temática;</li> <li>- Apoiar e incentivar a criança a expressar-se;</li> <li>- Partir do interesse de cada criança e planificar atividades apropriadas ao grupo e a cada criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de ideias em grande grupo, questionando o grupo sobre o que já sabem e querem saber acerca da temática;</li> <li>- Visualização de vídeos e imagens, sobre o tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos digitais (vídeos, fotografias);</li> <li>- Imagens dos planetas;</li> <li>- Histórias;</li> <li>- Materiais específicos de cada atividade.</li> </ul>
Conexões com outras áreas de conteúdo:	Tema/ Ideia-chave:		Apresentação Final
<p><b>Área da Expressão e Comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</li> <li>- Domínio da Matemática;</li> <li>- Domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática, Musical e Motora);</li> </ul>	<p><i>“Os planetas do Sistema Solar dos Amiguinhos”</i></p> <p>Identificar e explorar os principais astros do Sistema Solar</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposições dos trabalhos produzidos pelas crianças e/ou registos fotográficos das atividades no placard da sala.</li> </ul>

<b>Área da Formação Pessoal e Social</b>			
<b>Atividades para todo o grupo:</b>	<b>Atividades em grupo:</b>	<b>Atividades Individuais:</b>	<b>Avaliação:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos com base na visualização de vídeos e imagens;</li> <li>- Leitura/Dramatização de histórias;</li> <li>- Escolha do título do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificação dos planetas;</li> <li>- Pintura e construção dos planetas;</li> <li>- Conversas de pequeno grupo para resolução de conflitos ou planificação do trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de expressão plástica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos fotográficos;</li> <li>- Observação direta;</li> <li>- Registos escritos das produções orais das crianças;</li> <li>- Produções das crianças;</li> <li>- Grelhas de observação.</li> </ul>

## Anexo VI – Brainstorming, “O que já sabemos?”



## Anexo VII – Brainstorming, “O que queremos saber?”



## Anexo VIII – Planificação da atividade, “Construção de foguetões”

Quarta-feira, dia 2 de maio de 2018 - Construção de foguetões

Período da manhã (10h-11h)

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Recursos	Avaliação
<p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da Linguagem Oral</li> <li>• Artes Visuais</li> </ul>	<p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente (1).</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (2).</p>	<p>- Garrafa de água (vazia);</p> <p>- Palhinhas;</p> <p>- Marcadores;</p> <p>-Tintas;</p> <p>- Revistas, cartolinas;</p> <p>-Tesouras;</p> <p>- Cola</p>	<p>- Observação Direta;</p> <p>- Registos fotográficos;</p>
<p><b>Descrição:</b> De forma a iniciar a atividade proposta para o dia, a estagiária atuante questiona o grupo, se ainda se lembra daquilo que estiveram a falar na quinta-feira passada e dos vídeos que estiveram a ver. Caso as crianças não se lembrem, a estagiária atuante vai dando pistas sobre o que realizaram (2), para que assim seja o próprio grupo a conseguir lembrar-se. Tendo recapitulado com as crianças o tema abordado, a estagiária atuante voltar a questionar o grupo com as seguintes questões: “Como é que acham que as pessoas vão para o espaço? De que precisam?” assim, será esperado que as crianças respondam “foguetão”. Posto isto, a estagiária atuante interpela as crianças referindo que “se todos queremos ir para o espaço, teremos de ter um foguetão. Que tal construirmos cada um o seu foguetão, para assim podermos todos viajar pelo espaço?” (1). Posto esta conversa, é esperado que todo o grupo se mostre motivado para construir um foguetão com materiais reciclados. Assim, as duas estagiárias distribuem por cada criança, o papel (para embrulhar na garrafa). Depois, as estagiárias disponibilizam os marcadores, as tintas, os papeis para colagens, as tesouras para assim cada criança, em simultâneo, possa decorar o papel com total liberdade e autonomia (2).</p>			

Durante toda esta atividade, as duas estagiárias acompanham todo o grupo, procurando sempre auxiliá-lo, motivá-lo e envolvendo-o na sua própria criação. À medida que terminam a decoração do papel, uma criança de cada vez constrói o seu foguetão com a ajuda de uma estagiária (iremos estar com uma criança de cada vez, em simultâneo). As restantes crianças, enquanto as estagiárias estão ocupadas com outra criança, vão para uma área escolhida por si. Por fim, tendo já cada criança o seu foguetão elaborado, a estagiária atuante refere que finalmente o grupo está preparado para começar a aventura e viagem pelo espaço.

## Anexo IX – Planificação da atividade, “Os planetas do Sistema Solar”

Quarta-feira, dia 9 de maio de 2018 – Os planetas do Sistema Solar

Período da manhã (10h-11h)

Áreas de Conteúdo	Objetivos de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do mundo natural;</li> </ul> <p>Área da Expressão e Comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio das Artes Visuais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender qual a forma dos planetas; (1)</li> <li>- Identificar e compreender características distintivas de Saturno, Úrano e Neptuno; (2)</li> <li>- Produzir composições plásticas a partir de temas reais; (3).</li> <li>- Desenvolver várias modalidades expressivas (colagem); (4);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartões A4 com imagens de Saturno, Úrano e Neptuno;</li> <li>- Balões;</li> <li>- Papel de cozinha;</li> <li>- Cola branca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Registos Fotográficos;</li> <li>- Produções das crianças;</li> <li>- Registo das observações das crianças.</li> </ul>
<p><b>Descrição:</b> Após o momento do acolhimento, a estagiária atuante apresenta cartões em formato A4, com a imagem de Saturno, Úrano e Neptuno, apresentando as suas principais características. (1); (2) A estagiária atuante refere as questões que foram formuladas pelas crianças acerca do tema, durante as semanas anteriores, apresentando as respetivas respostas.</p> <p>Terminada a discussão, a estagiária sugere a construção de um mobile/maquete do sistema solar no teto da sala, referindo que para isso é necessário a construção dos planetas. Deste modo, a estagiária atuante e não atuante dividem o grupo em grupos de dois elementos, sendo</p>			

que um grupo terá de ficar com três elementos. Posteriormente, solicitam que cada grupo escolham um planeta (Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Úrano, Neptuno), de uma estrela (Sol) ou de um satélite natural (Lua) para construírem. No decorrer da escolha do planeta/estrela a construir será dada a oportunidade de as crianças sugerirem outros corpos celestes que queiram construir, para além dos mencionados. Devido à extensão da atividade, a mesma será dividida em quatro fases, sendo que a primeira fase será a organização dos balões consoante a dimensão dos planetas do Sistema Solar, sendo que esta fase será realizada previamente pelas estagiárias. Posteriormente, a estagiária atuante explicita que a segunda fase será fazer massa de papel, com jornais, papel de cozinha e cola branca à volta do balão. (3); (4) Para uma maior organização do grupo, a estagiária refere que apenas três pares fazem a atividade ao mesmo tempo, com o acompanhamento das estagiárias, enquanto as restantes crianças brincam numa das áreas da sala. Após os primeiros pares terminarem, trocam com as restantes crianças e assim sucessivamente, até que todos os pares tenham realizado a tarefa.

## Anexo X – Grelha de avaliação utilizada: Reconhecimento dos planetas do Sistema Solar

**Legenda:** A: Adquirido; EA: Em aquisição; NA: Não adquirido

	Interesse/Motivação Pessoal						Objetivo: Classificar e seriar os corpos celestes/ Identificar imagens de planetas a partir de um determinado critério			
	Nível de Bem-estar			Nível de Implicação			Reconhecer a organização sequencial dos planetas do Sistema Solar	Reconhecer o tamanho/ forma de cada um dos planetas	Reconhecer a cor de cada um dos planetas	Observações
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto				
DN			X			X	EA	A	EA	

## **Anexo XI – Comentários das crianças face ao PI**

*“Gostei de fazer o porta-chaves e os foguetões. Aprendi muita coisa, aprendi os planetas. Desenhei o foguetão a ir ao maior planeta, Júpiter e depois para o mais canininho, Mercúrio. Fiz uma cara feliz, gostei muito.” (BM)*

*“Gostei de fazer os planetas e de fazer o foguetão e de pintar os planetas. Gostei de fazer tudo e de ver o vídeo. Aprendi muita coisa, a fazer desenhos de planetas.” (DN)*

*“Gostei de fazer o porta-chaves e o foguetão. Gostei de fazer tudo. Aprendi muita coisa.” (FC)*

*“Desenhei o teatro de sombras e os planetas. Gostei de fazer os foguetões e do teatro de sombras. Aprendi muita coisa, e a fazer foguetões e do jogo das sílabas das tampas.” (FD)*

*“Descobri os planetas e o foguetão a descolar. Aprendi muito sobre os planetas. Gostei de estar deitado a ver o filme e pintar os planetas.” (FG)*

*“Gostei mais de fazer os foguetões e de tudo. Aprendi muita coisa, a pintar os planetas e a fazer os porta-chaves. Gostei mais ou menos, porque não teve muita graça. Para mim nada tem graça.” (FP)*

*“Gostei de fazer o foguetão e Marte. Fui eu que pinte a bola de Marte. Gostei de fazer tudo. Aprendi sobre Marte.” (GN)*

*“Desenhei o foguetão a voar pelo espaço. E desenhei também Úrano. Gostei mais de construir os foguetões e de conhecer Vénus. Aprendi a fazer os foguetões e os planetas.” (IA)*

*“Desenhei o foguetão a descolar. Gostei muito de ver o vídeo, apareceu a minha cara. O que gostei mais foi do teatro de sombras e de tudo.” (JF)*

*“Gostei de fazer a atividade com a Mariana e com a Raquel. Gostei mais de fazer os planetas. Não gostei muito de fazer o jogo, o dos planetas que tínhamos que endireitar. Gostava de fazer um foguetão e um planeta a sério. E a Terra é o melhor planeta para habitar.” (LL)*

*“Eu e os amiguinhos fomos viajar por estes planetas. Os planetas todos giram à volta do Sol. Gostei de ver o filme e de fazer a Caderneta do Sistema Solar.” (LM)*

*“Gostei de fazer este desenho, gostei de tirar a fotografia com o RL com o foguetão. Gostei de fazer o meu jogo. Eu gostei de fazer tudo e aprendi muita coisa.” (MB)*

*“Desenhei eu a ir para o Espaço com os meus amigos e fui para Vénus. Gostei de construir os foguetões e as contas com os cartões. Aprendi que há muitos continentes e planetas.” (MBS)*

*“Desenhei um foguetão, fiz planetas, o planeta anão e a cintura de asteroides. Aprendi a fazer os planetas. Gostei mais do estendal do sistema solar e do teatro de sombras. Também gostei muito do teatro de fantoches.” (MC)*

*“Desenhei o foguetão. Gostei de fazer tudo, não tenho uma favorita. Aprendi muitas coisas, os nomes dos planetas e que a Lua e o Sol não eram planetas e que Plutão tinha saído do Sistema Solar.” (PL)*

*“Gostei de fazer tudo, os foguetões, de tirar a fotografia com o M com os foguetões e também gostei de ver o vídeo, super fixe. Aprendi muita coisa, a fazer planetas e muita coisa.” (RL)*

*“Fiz um foguetão a descolar, passei por Úrano, Neptuno, Marte e voltei à Terra. O melhor planeta é a Terra. Gostei de tudo, dos teatros, dos planetas. Aprendi os planetas e o Sistema Solar.” (R)*

## Anexo XII – Planificação da atividade, “Iniciação à letra ‘R’”

PORTUGUÊS – INICIAÇÃO À LETRA “R”					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/OBJETIVOS	AVALIAÇÃO	RECURSOS
11h15-12h15	Leitura e Escrita  Artes Visuais	Desenvolvimento da Ortografia  Técnica da Digitinta	-Reconhecer a letra R; - Nomear palavras que começam pela letra R; - Pronunciar a letra R e as suas sílabas;  - Redigir a letra “R”, recorrendo à técnica da digitinta.	<b>Observação Direta, recorrendo a grelhas de observação:</b> - Verificar se os alunos conseguem identificar a letra “R”. -Verificar se os alunos conhecem palavras com a letra “R” - Verificar se os alunos conseguem redigir a letra “R”.	- Computador; - Folhas A4; - Copos de papel; - Tinta.
<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRÁTEGIAS</b>					
Após o intervalo a estagiária solicita que as crianças regressem aos seus lugares habituais. À medida que as crianças se vão organizando a estagiária escreve no quadro um conjunto de palavras, solicitando de seguida, que cada criança, à vez, proceda à leitura de uma palavra. Neste momento, a estagiária terá em atenção o nível de leitura de cada uma das crianças, na medida em que solicita às crianças com mais dificuldades na leitura que leiam palavras					

mais simples (como: pai, tapete, lula, dado), enquanto às restantes solicita que leiam palavras mais complexas (como: moeda, navio, Noémia, veia, vela, avião, veado).

Após este momento a estagiária apresenta através do computador, diversas imagens com legenda. No primeiro slide encontram-se imagens com a letra “R” e as suas sílabas (**r**ato, amare**l**o, **r**io, **r**oda, **r**ua), sendo que a estagiária pergunta as crianças quais as letras que conhecem e as que desconhecem, Após a identificação, por parte das crianças, da letra “R”, a estagiária redige no quadro a respetiva letra (maiúscula e minúscula) e as respetivas sílabas (ra, re, ri, ro, ru), solicitando de seguida, a cada uma das crianças que leia as legendas das imagens apresentadas no quadro interativo.

Posteriormente a estagiária explicita às crianças que a letra “R” pode apresentar um som fraco ou um som forte. No interior das palavras, entre vogais, escreve-se “r” para se ler um som fraco, como por exemplo na palavra “amarelo”. Para se ler um som forte, no interior das palavras escreve-se “rr”, mostrando de seguida vários exemplos (imagem e respetiva legenda): torre, torrada, carro, barriga. De forma às crianças perceberem a diferença entre o som fraco e forte da letra “R”, a estagiária solicita que as crianças repitam a pronúncia das palavras.

De seguida a estagiária solicita que as crianças exponham palavras com a letra “R”, identificando se a letra assume um som fraco ou um som forte. À medida que as crianças vão dizendo as palavras a estagiária escreve-as no quadro.

Para terminar, a estagiária distribui por cada criança uma folha desenho A4, um copo de papel com tinta, sugerindo que cada criança recorrendo a técnica da digitinta, desenhe na folha a letra “R” e as suas sílabas sendo que terão de ocupar a folha toda com esta mesma letra e sílabas, aleatoriamente, ou seja, na vertical, na horizontal, diagonal.

### **Observações/ Notas de campo do dia 15 de janeiro de 2019**

Como previsto na planificação, no âmbito das Artes Visuais, a atividade pretendia que os alunos ao recorrer à técnica da digitinta redigissem a letra “R”, maiúscula e minúscula. Apesar de os alunos se manifestarem interessados ao longo da atividade, contactou-se a dificuldade de alguns redigirem a letra “R” apenas com o dedo. Ao se verificar esta dificuldade sugeriu-se aos alunos que utilizassem o pincel, o que facilitou a representação da letra. Apesar da dificuldade das crianças em realizarem esta técnica, o mais importante é que contactassem diretamente com este material e o explorassem. Considerámos esta abordagem mais interessante e lúdica do que o método tradicional, através do tracejado do manual.

## Anexo XIII – Exemplo de grelha de avaliação utilizada

Legenda: 1 – Insuficiente / 2 – Suficiente / 3- Bom/ 4 – Muito Bom

Português – A letra “R”					
Alunos	Identifica a sílaba “ra”, “re”, “ri”, “ro” e “ru”	Identifica e discrimina o som forte e fraco da letra “R”	Identifica, pelo menos, uma palavra com a letra “R”	Participa e coopera nas atividades em grande grupo	Observações
VP	3	2	4	2	

## Anexo XIV – Planificação de atividade realizada no âmbito das Expressões Artísticas

APOIO AO ESTUDO/EXPRESSÕES ARTÍSTICAS					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO/OBJETIVOS	AVALIAÇÃO	RECURSOS
14h45- 15h45	<b>Expressões</b>	<b>Dança Expressão Dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar possibilidades motoras e expressivas do corpo.</li> <li>- Adequar os movimentos do corpo às estruturas rítmicas ouvidas.</li> <li>- Explorar diferentes formas de ocupar o espaço (direções e trajetórias).</li> </ul>	<p><b>Registos Fotográficos e audiovisuais;</b>  <b>Observação direta, recorrendo a notas de registo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se as crianças se mantêm envolvidas e entusiasmadas ao longo da atividade;</li> <li>- Verificar se as crianças adequam os movimentos do corpo ao ritmo da música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com colunas</li> <li>- Músicas:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM">https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M">https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M</a>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qeLu68qXzps">https://www.youtube.com/watch?v=qeLu68qXzps</a>.</li> <li>- Balões;</li> <li>- Fitas</li> </ul>
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRÁTEGIAS					
<p>No segundo tempo do período da tarde, a estagiária procede informa as crianças que irão ter uma atividade de expressões e que para isso irão deslocar-se até ao polivalente, refere ainda que quando chegarem ao local terão de se sentar, no chão, em meia-lua. Durante as atividades no polivalente, a estagiária irá utilizar um apito, como estratégia para captar a atenção das crianças.</p> <p><b>1º Momento:</b> Já com as crianças organizadas, a estagiária explicita a atividade, informando a turma de que irá colocar uma música (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM">https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM</a>) sendo que as crianças devem circular pelo espaço, livremente, explorando diferentes possibilidades de movimentação do corpo, adequando estes às estruturas rítmicas, através da realização de movimentos rápidos, lentos, pesados, leves, etc.). Antes das crianças iniciarem o percurso a estagiária coloca a música uma vez, questionando a turma sobre os sentimentos e emoções que a música transmitiu (por ex: medo, suspense).</p>					



**2º Momento:** Após este primeiro momento a estagiária, solicita que as crianças se organizem em meia-lua, mas desta que permanecem em pé, para que possa explicitar a segunda atividade. Tal como na primeira atividade, a estagiária informa a turma de que irá colocar uma música ([https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=hGetPbkCj_M)) e que as crianças devem circular pelo espaço livremente, sem tocarem e irem contra os colegas. Posteriormente a estagiária irá distribuir uma fita a cada uma das crianças, solicitando que estas se movimentem com a fita ao longo da mesma música. De seguida, solicita que as crianças se organizem nos grupos, em roda, dançando com as fitas. Depois de os grupos explorarem o material, a estagiária pede que cada grupo se movimente com as fitas, para os restantes poderem observar, salientando que os movimentos não precisam de ser decorados, mas sim espontâneos.

**3º Momento:** À semelhança da atividade anterior, a estagiária solicita que a turma se volte a organizar em meia-lua. Desta vez as crianças irão ouvir uma história, que será lida pela estagiária). Posteriormente, a estagiária irá distribuir um balão a cada uma das crianças, pedindo que imaginem que o balão se trata da estrela de que a história falou. De seguida a estagiária informa de que irá ler novamente a história, mas desta vez as crianças devem circular pelo espaço com o seu balão, prestando atenção às ações que a história vai transmitindo. A medida que as crianças caminham pelo espaço a estagiária coloca em simultâneo uma música (<https://www.youtube.com/watch?v=qeLu68qXzps>), que irá acompanhar a leitura da história.

**4º Momento:** Para finalizar, a estagiária pede às crianças para que, juntamente com a mesma formem um círculo onde irão refletir sobre as atividades realizadas ao longo da sessão, dando a oportunidade às mesmas para verbalizarem as suas opiniões, o que mais gostaram e o que menos gostaram. Terminado o momento a estagiária solicita que as crianças se levantem, lentamente, e que formem o comboio para regressarem à sala. Após já estarem na sala, a estagiária pede às crianças que se sentem nos respetivos lugares para se proceder à pintura da “estrela do comportamento”, permitindo que a criança reflita sobre o seu comportamento ao longo do dia.

## Anexo XV – Planificação da atividade, “Elaboração de um perfume”

MATEMÁTICA - ELABORAÇÃO DE UM PERFUME					
MOMENTO DO DIA	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO/METAS CURRICULARES	AVALIAÇÃO	RECURSOS
14H00-15H30	Medida	VOLUME em Líquidos (Capacidades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar conversões utilizando medidas de capacidade do sistema métrico.</li> <li>- Resolver problemas relacionados com as medidas de capacidade.</li> <li>- Manipular, criar e transformar substâncias.</li> </ul>	<p><b>Observação Direta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se os alunos se mantêm interessados e empenhados ao longo da atividade;</li> <li>- Verificar se os alunos realizam as conversões das quantidades (para ml).</li> </ul> <p><b>Realização de uma Ficha de Trabalho;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de Escrita;</li> <li>- Ficha de Trabalho;</li> <li>- Copo Medidor;</li> <li>- Álcool Etílico;</li> <li>- Água;</li> <li>- Óleo de Amêndoa.</li> </ul>

				Elaboração de um Perfume.	
<b>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ ESTRATÉGIA</b>					
<p>Após a hora de almoço, a estagiária questiona os alunos sobre o conteúdo matemático explorado no dia anterior, pedindo assim que refiram os aspetos abordados, como forma de perceber as aprendizagens e dificuldades dos alunos. Assim sendo, a estagiária recapitula os aspetos abordados no dia anterior, como forma de revisão, esclarecendo assim algumas dúvidas existentes ou que possam surgir. Após a revisão, a estagiária apresenta à turma um frasco de perfume, lendo a sua composição, referindo a quantidade das várias substâncias em mililitros. De seguida sugere que sejam os alunos a elaborar, individualmente, um perfume. Nesta fase a estagiária questiona os alunos se conseguem deduzir os materiais que irão ser utilizados e os procedimentos a seguir. Depois de um breve diálogo acerca da atividade experimental, que se irá seguir, a estagiária distribui a receita do perfume onde estão enumeradas as substâncias necessárias e os procedimentos. Uma vez que na receita as quantidades dos líquidos se encontram em decilitros a estagiária interroga a turma acerca da unidade de medida mais adequada para a situação, solicitando que os alunos realizem as conversões das substâncias para as medidas pretendidas (mililitros). Após a realização das conversões e correção das mesmas, a estagiária explicita os procedimentos, informando a turma que a atividade será realizada à vez. Enquanto uns alunos concretizam a atividade do perfume, a restante turma realiza uma ficha de trabalho relacionada com os conteúdos abordados. Assim, a pares, os alunos irão à bancada disponível para a realização dos perfumes, utilizando o copo medidor para efetuar a medição das quantidades necessárias, depositando as mesmas no recipiente para o efeito. Cada aluno irá possuir um recipiente sendo que este deverá ficar identificado pelo nome do aluno uma vez que a substância produzida terá que ficar em repouso durante uma semana. Após os alunos concluírem os vários procedimentos, a estagiária sugere que estes calculem a capacidade do frasco de perfume, registando a mesma e os cálculos efetuados na folha de receita. A estagiária irá acompanhar a execução da atividade dos perfumes, mostrando-se também disponível a retirar possíveis dúvidas que possam vir a surgir durante a realização da ficha de trabalho. Após todas as crianças terem terminado a atividade prática e a ficha de trabalho, proceder-se-á á correção da ficha de trabalho, sendo que a estagiária chamará um aluno, aleatoriamente, para que apresente o seu resultado, pedindo assim que o justifique. De forma a concluir o dia, a estagiária distribui pelos alunos os trabalhos de casa, previamente acordados com a professora cooperante.</p>					

## Anexo XVI - Receita do Perfume

**Atividade: Vamos fazer um Perfume!**

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

### Substâncias necessárias:

- Álcool Etílico (0,20 dl)
- Água Destilada (0,40dl)
- Essência do Perfume - Rosa Muscat, Óleo de Calêndula, Flores Brancas, Lavanda (0,18 dl)
- 1 Recipiente (100ml)
- 1 Recipiente medidor de capacidades
- 1 Colher



1. De forma a descobrires os procedimentos a realizar, completa os espaços com as medidas de capacidade que considerares adequadas:

### Procedimentos:

- Colocar \_\_\_\_\_ de álcool etílico no recipiente;
  - Colocar \_\_\_\_\_ de água destilada no mesmo recipiente;
  - Acrescentar \_\_\_\_\_ de essência de perfume;
  - Misturar as substâncias com uma colher;
  - Deixar a substância final em repouso, durante uma semana.
2. Agora que já tens o teu perfume, calcula a quantidade que ficou no recipiente.



## Anexo XVIII – Enigmas Matemáticos (exemplo)

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

### O problema das camisas

Se uma camisa molhada demora 45 minutos a secar na corda do estendal, quanto tempo demoram três camisas a secar? Apresenta o teu resultado em horas e em minutos.

## Anexo XIX – Exemplo de várias resoluções para o Enigma

O último enigma lançado à turma poderia ser interpretado de duas formas, propositadamente, dando origem a duas possíveis respostas corretas. Dos dezoito participantes, oito acertaram corretamente à questão, apresentando o resultado em horas e minutos. Porém, cinco alunos responderam corretamente ao enigma, contudo uma vez que não apresentaram o resultado em horas foi atribuído apenas quatro pontos.

Relativamente às opções corretas, os alunos poderiam compreender que as três camisas iriam estar estendidas ao mesmo tempo, logo três camisas a secar iria demorar 45 min. De realçar a resposta patente na figura 10 em que o aluno refere que as camisas necessitam de ser do mesmo material, para poderem secar no mesmo período de tempo.

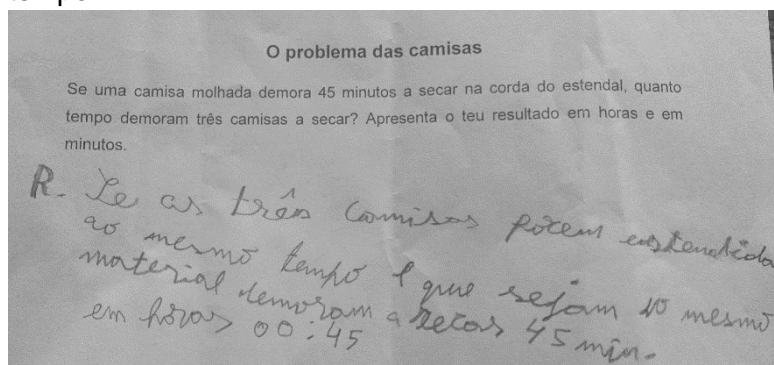


Figura 10: Resolução correta do enigma (opção 1)

Por outro lado, os alunos poderiam interpretar que as camisas iriam estar a secar em diferentes momentos o que perfaz um total de 165 min (3 x 45min), tal como mostra a resolução presente na figura 11.

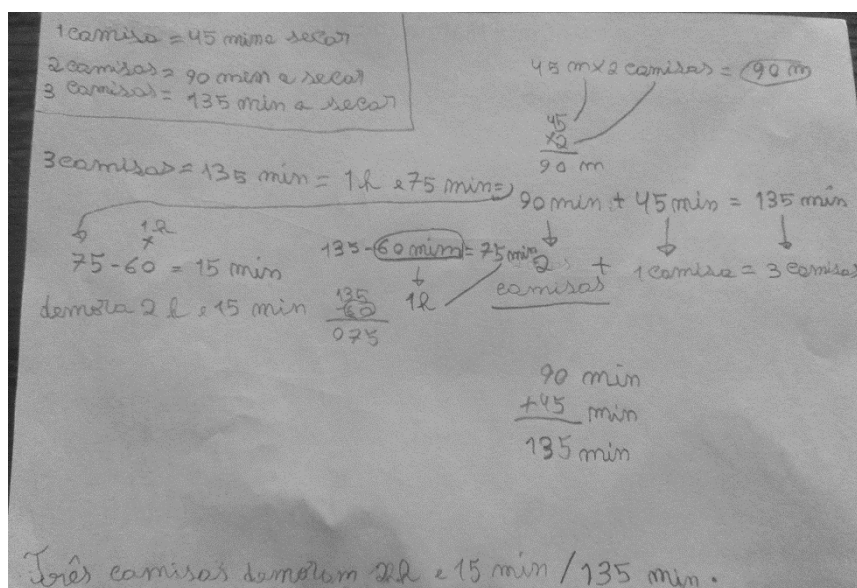


Figura 11: Resolução correta do enigma (opção 2)

Ao comparar os diferentes resultados em cada um dos enigmas, concluímos que foi no enigma 4 que os alunos apresentaram menos dificuldades. Este motivo poderá ser justificado pelo facto de a temática do enigma ter sido abordada ao longo da semana. Em relação às respostas erradas (cinco alunos) constata-se que os dois alunos revelam dificuldades nas conversões e que não compreenderam a relação sexagesimal nas medidas de tempo. Tal como evidencia a figura 12 o aluno ao realizar a mudança de minutos para horas realiza a conversão como se tratasse de medidas de comprimento, baseando-se numa relação decimal.

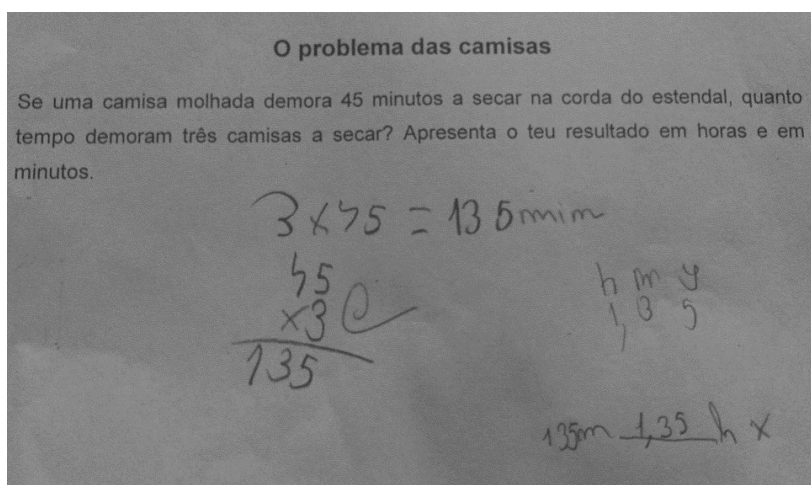


Figura 12: Resolução incorreta do enigma



Com a chegada dos alunos à sala, a estagiária procede ao acolhimento, cumprimentando-os. Já com todos os alunos na sala, a estagiária informa-os que durante o período da manhã irá se proceder à apresentação dos textos dramáticos, elaborados na aula anterior. Para isso, a estagiária solicita que os alunos se organizem nos respectivos grupos, disponibilizando determinado tempo para os mesmos poderem discutir e decidir as formas de entrada das personagens, as ações a realizar durante a ação, formas de saída e possíveis adereços que achem necessário utilizar. Durante esta fase, a estagiária irá circular pelos grupos, auxiliando os mesmos na tomada de decisões. Após este momento proceder-se-á a apresentação das dramatizações efetuadas pelos grupos. Cada um dos grupos irá atribuir pontos (de 0 a 5) a cada uma das apresentações, sendo 0 a pontuação mais baixa e 5 a pontuação mais elevada. O grupo com maior pontuação irá representar a turma e conseqüentemente apresentar a história às restantes turmas da escola. A estagiária irá referir que apesar de nem todos os grupos irem apresentar a dramatização às turmas, terão como tarefa construir os adereços necessários à dramatização. Deste modo, após a eleição do texto vencedor, irá se discutir em grande grupo a escolha dos acessórios a utilizar, dividindo-se as tarefas pelos vários grupos. Posteriormente, caso sobre tempo, a estagiária sugere que os grupos iniciem a construção dos acessórios, utilizando para o efeito os materiais disponíveis na sala de aula (cartolinas, tintas, lã, tecidos, entre outros)

# **Anexo XXI – Inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência (contexto de Jardim-de-Infância – 1ª fase)**

## **Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB**

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. A investigação tem como principal objetivo ***analisar concepções, práticas e estratégias avaliativas, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB***

Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidências e anónimas.

### **1. Caracterização Institucional**

**Tipo de Instituição (IPSS/Privada/Pública): \_\_\_\_\_**

### **2. Caracterização do Grupo**

**Idade (s): \_\_\_\_\_**

**Número de crianças:** \_\_\_\_\_ (sendo que \_\_\_\_\_ são do sexo feminino e \_\_\_\_\_ do sexo masculino).

### **3. Exemplos de instrumentos de avaliação utilizados**

3.1. Quais os instrumentos de avaliação utilizados em contexto de estágio?

3.2. Ao avaliar baseaste nos instrumentos de avaliação construídos pela educadora cooperante?

3.3. Ao longo do estágio construístes instrumentos específicos para a avaliação? Se sim, quais?

### **4. Exemplos de práticas que envolvam as crianças na avaliação**

4.1. Durante a PES envolveras as crianças no processo de avaliação? Se sim, quais as metodologias e estratégias utilizadas?

# **Anexo XXII – Inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência (contexto de 1ºCEB – 2ªfase)**

## **Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB**

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. A investigação tem como principal objetivo ***analisar concepções, práticas e estratégias avaliativas, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB***

Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidências e anónimas.

### **1. Caracterização Institucional**

**Tipo de Instituição (Escola da rede pública/privada):** \_\_\_\_\_

### **2. Caracterização da turma**

**Ano de Escolaridade:** \_\_\_\_\_

**Idade (s):** \_\_\_\_\_

**Número de alunos:** \_\_\_\_\_ (sendo que \_\_\_\_\_ são do sexo feminino e \_\_\_\_\_ do sexo masculino).

### **3. Exemplos de instrumentos de avaliação utilizados**

3.1. Quais os instrumentos de avaliação utilizados em contexto de estágio?

3.2. Ao avaliar baseaste nos instrumentos de avaliação construídos pela professora cooperante?

3.3. Ao longo do estágio construístes instrumentos específicos para a avaliação? Se sim, quais?

### **4. Exemplos de práticas que envolvam os alunos na avaliação**

4.1. Durante a PES envolveres os alunos no processo de avaliação? Se sim, quais as metodologias e estratégias utilizadas?

## Anexo XXIII – Transcrição dos inquéritos realizadas às alunas do mestrado que habilita para a docência, em contexto de jardim-de-infância (2017/2018)

<b>Questões</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>
<b>Quais os instrumentos de avaliação utilizados, em contexto de estágio?</b>	<i>Ao longo do estágio utilizamos as seguintes instrumentos: Observação Direta; Registos Fotográficos e audiovisuais; Grelhas de observação Registos das observações das crianças; Produções das crianças e Diálogos com as crianças.</i>	<i>Ao longo do estágio utilizámos: checklists; grelhas de observação; gravação áudio e registo fotográfico. Para além destes realizávamos uma reflexão sobre os objetivos após cada atividade.</i>	<i>Para avaliar as crianças durante as atividades do estágio recorremos a grelhas de observação direta, onde fomos preenchendo segundo alguns parâmetros consoante a atividade. Recorremos também ao registo fotográfico das atividades, ao registo escrito dos comentários das crianças, e à observação do produto final, verificando o trabalho de cada uma das crianças e colocando-lhes questões acerca do</i>	<i>Observação direta Grelha de avaliação individual de verificação para ver se os objetivos das atividades foram atingidos Produções orais Diálogo com o grupo Produto final obtido.</i>	<i>Observação direta; Registos escritos; Reflexões semanais; Conversas com as crianças; Grelhas de avaliação sobre o bem-estar e envolvimento das crianças; Registos fotográficos/ audiovisuais; Registos realizados pelas crianças (exposição dos trabalhos).</i>	<i>Registos de observações e opiniões das crianças; Grelhas de acordo com os objetivos das OCEPE; Tabela do bem-estar e do envolvimento; Avaliação conjunta com o grupo.</i>	<i>Observação direta; Registo escrito das produções orais das crianças; Grelhas de observação do envolvimento das crianças, Registo digital (fotografias e vídeos).</i>

			<i>trabalho. Por fim realizamos uma reflexão final diária de acordo com as grelhas de observação, fotografias, registo escrito e produto final.</i>				
<b>Ao avaliar baseias-te nos instrumentos construídos pela educadora/professora cooperante?</b>	<i>Sim. Todos os instrumentos descritos anteriormente à exceção das grelhas de observação.</i>	<i>Não, porque a educadora realizava uma avaliação diferente, conforme o protocolo da escola.</i>	<i>Não, visto que a educadora deu-nos liberdade total para escolher a metodologia de avaliação mais confortável para a nossa prática. Tivemos acesso às avaliações das crianças feitas pela educadora, mas não fizemos como a EC pois na nossa opinião seria difícil avaliar como ela.</i>	<i>Não, visto ser uma avaliação por período letivo.</i>	<i>Não.</i>	<i>Sim, segundo a avaliação da educadora apenas baseámo-nos nos registos de observações e opiniões e na avaliação diária, feita em conjunto com o grupo</i>	<i>Sim. A educadora, no final de cada atividade, pedia sempre para fazerem o desenho relacionado com o que entenderam ou o que mais gostaram. Em algumas atividades nossas, também pedimos para as crianças fazerem desenhos.</i>
<b>Ao longo do estágio construístes instrumentos específicos de avaliação? Se sim, quais?</b>	<i>Sim. Grelhas de observação com descritores específicos para cada atividade.</i>	<i>Sim. Os mencionados na questão 1</i>	<i>Sim, para cada atividade tínhamos uma grelha de observação direta.</i>	<i>Sim, baseado nos objetivos propostos para cada atividade.</i>	<i>Grelhas de observação com os objetivos de cada atividade.</i>	<i>Não</i>	<i>Construímos grelhas de observação do envolvimento das crianças em algumas atividades e fichas em que, em cima as crianças</i>

							desenhavam, e em baixo nós colávamos as imagens para eles compararem o que tinham feito com o que tinham cheirado (no caso da atividade do olfato) e observado (no caso da atividade da visão) anteriormente.
<b>Durante a PES envolvereste as crianças no processo de avaliação? Se sim, quais as metodologias e estratégias utilizadas?</b>	Na última semana de estágio, construímos um filme que demonstrava todas as atividades realizadas em torno do trabalho do projeto, sendo que posteriormente as crianças desenharam o que mais gostaram/menos gostaram de fazer e o adulto transcreveu para a folha as observações das crianças. Deste modo,	Sim. Aplicámos duas estratégias: - Realizámos a pergunta oralmente (de resposta fechada sim/não) e registamos o número de respostas; - Realizámos pergunta oralmente e as crianças pintaram o smile 😊 :/ 😊	Em primeiro lugar importa referir que durante as minhas duas semanas de intervenção, às sextas-feiras à tarde, sentava-me com as crianças para fazer um balanço da semana, sobre o que elas mais gostaram de fazer naquela semana, qual a atividade mais interessante. Para além disso, antes de fazer o planeamento da semana, primeiramente	Sim, pois há medida que vamos implementando as atividades fazemos avaliação por grelha, onde escolhemos sempre duas crianças e uma avaliação geral da atividade com registos das produções orais das crianças durante a atividade. E ainda implementámos no	Sim, através de fichas de registo que vão sendo efetuadas depois de algumas atividades, por exemplo experiências. Através de conversas diárias sobre o que fizeram no dia anterior, utilizando termos específicos utilizados e aprendidos nesse dia.	Sim. Registamos as opiniões das crianças sobre o que aprenderam ao longo das semanas do projeto. Além dos registos, pedimos um desenho final sobre os direitos da criança (temática do projeto de intervenção).	Como o nosso projeto era “Os cinco sentidos e a exploração”, na última semana, de avaliação do projeto, realizámos uma atividade, em grande grupo, que consistia numa “Caça às Flores”. Estas flores foram, previamente, escondidas pelas estagiárias e tinham, no seu olho, os cinco sentidos, ações relacionadas, e as

	<p>recorremos a abordagens narrativas, onde questionamos cada uma das crianças, individualmente, sobre o que mais gostou, menos gostou, o que gostava de ter feito e o que aprendeu.</p>		<p>conversava com as crianças perguntando-lhes quais as atividades que desejavam fazer na semana seguinte, e as crianças diziam-me e eu registava, e quando planeava tinha em conta a opinião das crianças fazendo pelo menos duas atividades pedidas por elas. Relativamente à questão colocada, sim quero que as crianças me digam quais foram as atividades que mais gostaram de fazer durante a minha intervenção para que eu possa registar o que elas me disserem, e pretendo no final criar um mobile com fotografias das atividades e o registo dos comentários delas.</p>	<p>início do estágio, um modo de avaliação de comportamento de cada criança, que consiste em colocar uma estrela verde quem demonstrou um comportamento de cooperação e respeito pelo outro ao longo do dia e a estrela vermelha para as crianças que não respeitaram estes pontos. Esta avaliação é feita em grande grupo no final do dia e são as crianças que avaliam o seu comportamento e dos restantes colegas tendo que justificar o porquê da escolha da cor da estrela.</p>		<p>partes do corpo. As pétalas das flores estavam fechadas. Depois de todas as flores encontradas, as estagiárias colocaram-nas a boiar em água para as crianças observarem-nas a abrir as suas pétalas e a descobrir o que estava no olho de cada flor. Posteriormente, as crianças tinham de relacionar o sentido, a parte do corpo e a ação correspondente. Por exemplo: Visão – Olho – Ler uma história. Desta forma, as crianças demonstraram se tinham compreendido tudo o que ensinámos no decorrer do estágio, relacionado</p>
--	--	--	--	--	--	--

							<p><i>com os cinco sentidos. A avaliação que fizemos foi positiva pois as crianças atingiram o nosso maior objetivo que era relacionar os sentidos com as partes do corpo e com as ações correspondentes. Consideramos não faria sentido nem seria possível avaliar sem integrar as crianças no processo de avaliação.</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	--

## Anexo XXIV – Transcrição dos inquéritos realizadas às alunas do mestrado que habilita para a docência, em contexto de 1ºCEB (2018/2019)

<b>Questões</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>
<b>Quais as metodologias de avaliação utilizadas, em contexto de estágio?</b>	<i>No decorrer do período de intervenção utilizámos grelhas de avaliação, notas de campo e registos fotográficos. Sempre que se justificava, baseávamo-nos nas tarefas realizadas pelos alunos e nas suas produções artísticas.</i>	<i>Utilizámos grelhas de registo de observação das atividades realizadas, notas de campo, registo fotográfico para podermos observar as reações dos alunos durante a realização das atividades.</i>	<i>Utilizámos grelhas de observação; Observação direta; Recolha de Fotografias; Fichas de Trabalho</i>	<i>Durante o estágio em 1º ciclo tivemos consciência da dificuldade que é avaliar individualmente cada um dos alunos, torna-se muito difícil saber qual o melhor método para os avaliar. Deste modo foram utilizadas grelhas de observação com parâmetros de observação direta para avaliar a realização das tarefas diárias, registo fotográfico e audiovisual sobre as atividades, registo do produto final das atividades, correção dos trabalhos</i>	<i>Observação direta com preenchimento de grelha de observação, análise das produções dos alunos, registo fotográfico e reflexões semanais.</i>	<i>Ao longo da prática de ensino supervisionada, a metodologia que mais utilizamos na avaliação das atividades planificadas foram as grelhas com base nos objetivos descritos. O que permitiu concluir que alguns dos objetivos descritos não se conseguia avaliar através da grelha, uma vez que na maioria das vezes não conseguíamos observar e registar ao mesmo tempo.</i>	<i>Ao longo do estágio recorremos a instrumentos avaliativos como grelhas de observação e aos trabalhos realizados pelos alunos. Também utilizamos o registo de notas como instrumento avaliativo.</i>

				realizados, e diário de bordo onde eram registados alguns cometários dos alunos, e tudo o que fosse relevante para a avaliação dos mesmos. Por fim, todos estes registos resultaram numa reflexão semanal, que nos permitiu refletir sobre a nossa prática docente e sobre a aprendizagem dos alunos.			
<b>Ao avaliar baseias-te nos instrumentos avaliativos construídos pelos professores cooperantes?</b>	<i>Sim, quando avaliávamos os exercícios realizados pelos alunos.</i>	<i>Não utilizámos nada da professora titular</i>	<i>Sim. A professora titular utilizava, maioritariamente, a observação direta e a realização de fichas para avaliar os alunos.</i>	<i>A professora titular tem 30 anos de prática e muita facilidade em avaliar, fazendo registos mensais sobre cada um dos alunos, baseando-se na realização das tarefas dentro da sala de aula e nas fichas de avaliação. Assim sendo, como</i>	<i>Não.</i>	<i>Não nos baseamos em nenhum instrumento utilizado pela professora titular, uma vez que não perguntámos como fazia o registo, além das grelhas. E também verificamos que a PTT não utilizava nenhum instrumento específico</i>	<i>A PTT recorria aos trabalhos realizados pelos alunos e ao registo de notas que permitissem avaliar os comportamentos, atitudes e aprendizagens dos alunos. À</i>

				<i>necessitávamos de mais instrumentos de avaliação do que os utilizados pela professora, utilizámos outro género de métodos que para nós eram mais fáceis e facilitadores da nossa prática docente.</i>		<i>ao longo do nosso tempo de estágio.</i>	<i>semelhança da PTT recorreremos aos trabalhos realizados pelos alunos e ao registo de notas.</i>
<b>Ao longo do estágio construístes instrumentos específicos de avaliação? Se sim, quais?</b>	<i>Construímos, em algumas atividades, grelhas de avaliação específicas, que permitissem validar os objetivos propostos</i>	<i>Sim, construímos as nossas próprias grelhas de registo com os objetivos a alcançar.</i>	<i>Criámos apenas 1, uma grelha com a evolução dos alunos na área do Português, principalmente no domínio da leitura, e uma grelha com a evolução na área da Matemática, mais concretamente na utilização de estratégias matemáticas.</i>	<i>Sim, as grelhas de avaliação, que eram construídas consoante a tarefa/atividade, cada grelha tinha parâmetros característicos. Essas grelhas serviam para avaliar cada um dos alunos individualmente, sendo que durante a tarefa/atividade, eram tiradas algumas anotações no diário de bordo, e logo após a conclusão da tarefa/atividade essas grelhas eram</i>	<i>Sim, as grelhas de observação. No fim das atividades preenchíamos a grelha com o que tínhamos visto e escrevíamos algumas observações caso fosse necessário complementar alguma informação.</i>	<i>Não.</i>	<i>Ao longo do estágio foram construídas grelhas de observação, sempre que se considerou necessário para avaliar os objetivos de determinada atividade.</i>

				<p><i>preenchidas em conjunto com o par de estágio e muitas vezes pedíamos auxílio à professora para o preenchimento das mesmas, por fim essas serviam para refletir sobre o decorrer da tarefa/atividade realizando assim a reflexão semanal das atividades com base nessas grelhas.</i></p>			
<p><b>Durante a PES englobaste os alunos no processo de avaliação? Se sim, quais as metodologias e estratégias utilizadas?</b></p>	<p><i>Nas atividades realizadas em grupo e nas atividades de Expressão Artística, no final das mesmas, dialogávamos com a turma, questionando-os acerca da atividade (o que correu bem/mal, que</i></p>	<p><i>Não englobamos</i></p>	<p><i>Na última avaliação no domínio da leitura pedimos aos alunos para, individualmente, lerem um texto do manual e depois perguntamos qual a nota que eles achavam que mereciam pelo seu desempenho.</i></p>	<p><i>Consultávamos diariamente as crianças sobre a sua opinião relativamente a determinados conteúdos, se eram fáceis, difíceis, registávamos os seus comentários face às atividades, contudo nunca as envolvemos diretamente na</i></p>	<p><i>Ao contrário do jardim-de-infância, não englobamos as crianças na avaliação realizada após cada atividade diária ou semanal. Apenas observávamos a satisfação/ou não das crianças ao longo das atividades e percebíamos assim o que elas gostavam e não gostavam. Quando</i></p>	<p><i>Não.</i></p>	<p><i>Findada cada atividade, solicitávamos que os alunos fizessem um resumo (oralmente) sobre a atividade, o que tinham aprendido, o que tinha corrido bem e o que tinha corrido pior.</i></p>

	<p><i>gostavam de ter feito, como podem melhorar).</i></p>			<p><i>avaliação, pedindo-lhes que avaliassem a sua prestação face às atividades, ou avaliassem o decorrer da atividade na turma.</i></p>	<p><i>não demonstravam interesse ou não compreendiam as temáticas abordadas tentávamos na próxima atividade/exercício fazer de maneira diferente.</i></p> <p><i>No final do projeto de estágio perguntámos às crianças se gostaram ou não das atividades realizadas anteriormente e no decorrer da conversa as crianças lembravam as atividades propostas expondo a sua opinião.</i></p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

## Anexo XXV– Análise de conteúdo aos inquéritos (1º e 2º fase)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Respostas Jardim-de-Infância</b>	<b>Respostas 1ºCEB</b>
<b>Instrumentos de avaliação utilizados</b>	Grelhas de registo/Checklists	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7
	Registo Fotográfico/Audiovisual	A1; A2; A3; A5; A7	A1; A2; A3; A4; A5
	Observação Direta	A1; A4; A5; A7	A3; A4; A5
	Comentários/Diálogos com as crianças	A1; A3; A4; A5; A6; A7	
	Trabalhos/Fichas de atividades	A1; A3; A4; A5	A1; A3; A4; A5; A7
	Reflexões	A2; A3; A5	A4; A5
	Notas de campo/ Registos Escritos/ Diário de Bordo	A5	A1; A2; A4; A7
<b>Instrumentos da educadora/professora cooperante</b>	Utilizados	<p>“ (...) Todos os instrumentos descritos anteriormente” (A1)</p> <p>“ (...) Baseámo-nos nos registos de observação e opiniões e na avaliação diária” (A6)</p> <p>“A educadora no final de cada atividade pedia sempre para fazerem o desenho (...) em algumas atividades nossas também pedimos” (A7)</p>	<p>“ (...) Quando avaliávamos os exercícios realizados pelos alunos” (A1)</p> <p>“ Sim. A professora utilizava maioritariamente a observação direta e a realização de fichas” (A3)</p> <p>“ (...) Recorremos aos trabalhos realizados pelos alunos e ao registo de notas” (A7)</p>

	Não utilizados	<p>“ (...) A educadora utilizava uma avaliação diferente” (A2)</p> <p>“ (...) A educadora deu-nos liberdade total para escolher a metodologia” (A3)</p> <p>“Não, visto ser uma avaliação por período letivo” (A4)</p> <p>“Não” (A5)</p>	<p>“ (...) Não utilizamos nada da professora titular” (A2)</p> <p>“ (...) Utilizámos outro género de métodos que para nós eram mais fáceis e facilitadores da nossa prática docente” (A4)</p> <p>“Não” (A5)</p> <p>“Não (...) a PTT não utilizava nenhum instrumento específico” (A6)</p>
<b>Instrumentos de avaliação construídos</b>	Construídos	<p>“Grelhas de observação com descritores específicos” (A1)</p> <p>“Sim, os mencionados na questão 1” (A2)</p> <p>“ (...) Uma grelha de observação direta (A3)</p> <p>“ (...) Baseado nos objetivos propostos para cada atividade” (A4)</p> <p>“ (...) Grelhas de observação” (A5)</p> <p>“Construímos grelhas de observação do envolvimento das crianças” (A6)</p>	<p>“ (...) Grelhas de avaliação específicas” (A1)</p> <p>“ (...) Grelhas de registo com os objetivos a alcançar” (A2)</p> <p>“ (...) Grelha com a evolução dos alunos na área do Português (...) na área da Matemática” (A3)</p> <p>“ (...) As grelhas de avaliação, que eram construídas consoante a tarefa/atividade” (A4)</p> <p>“ (...) Grelhas de observação” (A5)</p> <p>“ (...) Grelhas de observação” (A7)</p>

	Não Construídos	“Não” (A6)	“Não” (A6)
<b>Estratégias de envolvimento das crianças na avaliação</b>	Registo de opiniões/Abordagens Narrativas	“ (...) Recorremos a abordagens narrativas, onde questionamos cada uma das crianças, individualmente, sobre o que mais gostou, menos gostou, o que gostava de ter feito, o que aprendeu” (A1) “ Realizámos a pergunta oralmente” (A2) “ (...) Sentava-me com as crianças para fazer o balanço da semana” (A3) “Através de conversas diárias (...) utilizando termos específicos utilizados e aprendidos nesse dia” (A6)	“Nas atividades realizadas em grupo e nas atividades de Expressão Artística dialogávamos com a turma, questionando-os acerca da atividade” (A1)
	Autoavaliação/Heteroavaliação dos comportamentos e atitudes	“Esta avaliação é feita em grande grupo no final do dia e são as crianças que avaliam o seu comportamento e dos restantes colegas tendo que justificar” (A4)	
	Autoavaliação de desempenhos		“ (...) Pedimos aos alunos para individualmente lerem um texto do manual e depois perguntamos qual a nota que eles achavam que

			mereciam pelo seu desempenho” (A3)
	Fichas de Registo/Desenhos	“Sim, através de fichas de registo que vão sendo efetuadas depois de algumas atividades” (A5) “ (...) Pedimos um desenho final” (A6)	
	Atividades/jogos de verificação de aprendizagens	“ (...) Na última semana, de avaliação do projeto, realizámos uma atividade em grande grupo (...) desta forma as crianças demonstraram se tinham compreendido tudo o que ensinámos no decorrer do estágio” (A7)	
	Resumo das Atividades		“ (...) Solicitávamos que os alunos fizessem um resumo (oralmente) sobre a atividade, o que tinham aprendido, o que tinha corrido bem e o que tinha corrido pior” (A7)
	Não existiu o envolvimento das crianças		“Não englobámos” (A2) “ (...) Nunca as envolvemos diretamente na avaliação, pedindo-lhes que avaliassem a sua prestação face às atividades, ou

			<p>avaliassem o decorrer da atividade na turma” (A4)</p> <p>“ Ao contrário do jardim-de-infância, não englobámos as crianças na avaliação realizada” (A5)</p> <p>“Não” (A6)</p>
--	--	--	---

## **Anexo XXVI – Inquéritos realizados às alunas do mestrado que habilita para a docência (3ª fase)**

### **Investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB**

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. A investigação tem como principal objetivo ***analisar concepções, práticas e estratégias avaliativas, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB***

Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidências e anónimas.

#### **1. Concepções acerca do conceito de avaliação e dificuldades sentidas no decorrer dos estágios**

1.1. O que entendes por avaliação no jardim-de-infância e no 1ºCEB? Qual a sua finalidade?

1.2. Que dificuldades sentiste ao avaliar crianças em jardim-de-infância e em 1ºCEB?

## Anexo XXVII – Transcrição dos inquéritos realizadas às alunas no término mestrado que habilita para a docência (2019)

<b>Questões</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>
<b>O que entendes por avaliação no jardim-de-infância e no 1ºCEB? Qual a sua finalidade?</b>	<i>A avaliação é um processo complexo que é conduzido no quotidiano da vida escolar, através das atitudes e comportamentos das crianças. É fundamental para o processo de aprendizagem no sentido que através da mesma o docente tem a perceção das dificuldades da criança e da matéria/conteúdos por adquirir.</i>	<i>A avaliação é um elemento regulador da prática educativa. Permite que o educador/professor utilize técnicas e instrumentos de observação diversificados que permitem evidenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em conta as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais para o 1ºCEB, permitindo realçar a evolução e</i>	<i>Dou imensa importância a uma avaliação formativa, uma vez que é um trabalho contínuo entre os três elos mais importantes no ensino (professor-aluno-encarregado de educação). No 1ºCEB, o professor não deve apenas focar-se na realização de fichas de avaliação, uma vez que estas não ditam completamente as competências que o aluno possui. A avaliação no 1º Ciclo do</i>	<i>A avaliação é crucial em ambos os níveis educativos porque avalia o processo de desenvolvimento das crianças. Deste modo, no jardim-de-infância a avaliação é a documentação pedagógica, já no 1ºCEB a avaliação é muito mais complexa, diferenciando os alunos em diferentes níveis e patamares. Sendo essencial para reforçar a diferenciação pedagógica a todos os alunos.</i>	<i>A avaliação em é um processo regulador de todas as aprendizagens que as crianças conseguem atingir, tanto a nível motor, cognitivo, bem como emocional, sendo que o educado/professor avalia assim o grau de desenvolvimento das mesmas, procurando e preocupando-se sempre em adequar a sua planificação e prática, tornando-se assim num processo flexível, de acordo com as conquistas/dificuldades</i>	<i>A avaliação pretende verificar se os objetivos pensados para certa atividade e para cada criança foram alcançados ou não. Esta serve para que o docente possa melhorar continuamente a sua prática em benefício das aprendizagens das crianças. Esta avaliação serve de reflexão por parte do educador para</i>	<i>A avaliação quando é bem-feita permite ter um grande conhecimento sobre cada criança/aluno, e permite -nos compreender de que forma devemos trabalhar com determinada criança, como a podemos ajudar, de que forma conseguimos fazer o melhor para que ela modere determinado comportamento, para que ela compreenda determinado conteúdo. A avaliação deve estar</i>

	<p><i>Por exemplo, participar ou não nas aulas, o saber estar nas e nos recreios. No recreio, porque a avaliação deve ser utilizada nos espaços formais da sala, mas também nos restantes contextos menos formais. Como também quantitativamente, numa perspetiva de documentos escritos pelos alunos. Por exemplo, testes sumativos e trabalhos ao longo do ano letivo.</i></p>	<p><i>os progressos das crianças.</i></p>	<p><i>Ensino Básico deve centrar-se totalmente na evolução do aluno e das suas capacidades, ou seja, o docente deve realizar uma avaliação processual e informar o aluno sobre a sua evolução ao longo do ensino.</i></p>	<p><i>De uma maneira geral, a avaliação é muito importante porque permite avaliar as aprendizagens que as crianças e alunos fazem ao longo dos anos. Trata-se de um processo de desenvolvimento das aprendizagens, sendo sequencial e contínuo entre os níveis educativos. Além disso, permite ao educador e ao professor solucionar estratégias que promovam a resolução das dificuldades de cada criança e aluno, auxiliando-o naquilo que precisa. Por outro lado, a avaliação permite distinguir alunos, não pela negativa, mas pela positiva, cabendo ao</i></p>	<p><i>das crianças, estimulando e acomodando as novas descobertas realizadas pelas crianças. De forma a estimular e a acomodar as aprendizagens realizadas pelas crianças, é necessário que o educador reflita sobre a sua prática, ou seja, sobre os objetivos/estratégias, de maneira a que consiga aperfeiçoar e melhorar a sua prática, contribuindo assim para o bem-estar e crescimento das crianças. O conceito “avaliar” é um processo regulador, da prática de um educador/professor, sendo que deverá ser um processo contínuo, de forma a refletir sobre a</i></p>	<p><i>melhorar a sua prática e adequá-la às crianças em questão. A avaliação faz parte do processo educativo e, na minha opinião, não deve ser nunca o fim a atingir. É apenas mais uma parte do processo. O fim são as aprendizagens que, de facto, são adquiridas.</i></p>	<p><i>sempre interligada com a dinâmica de uma sala de J1/1ciclo, uma vez que todos os momentos permite avaliar determinada criança, seja na aquisição/exposição de conteúdos, seja nas atitudes sociais, seja no seu estado emocional em determinado momento. A avaliação deve ser feita em atividades que permitem avaliar em grupo, em pares ou individual, para que assim se consiga compreender cada criança/aluno nas suas particularidades pessoais. Na prática profissional de um educador/professor a avaliação é o instrumento principal da</i></p>
--	--	---	---	---	---	--	---

				<p><i>educador e professor formar grupos para que cooperem entre si.</i></p>	<p><i>sua prática, sobre as suas fragilidades, de forma a pesquisar e atuar sobre as mesmas, de forma a colmatá-las, contribuindo assim para o seu processo de crescimento pessoal e profissional. De certa forma, a planificação é um auxílio neste processo de reflexão, de forma a constataremos se atingimos o que pretendíamos, se as estratégias que planificámos foram as mais adequadas, ou se no momento da prática necessitámos de aplicar outras, ou seja, a planificação serve como objeto de trabalho, mas também de avaliação para a prática de um docente.</i></p>	<p><i>atividade do mesmo, só se sabe exercer devidamente a profissão após se saber o que melhorar na prática docente para que o seu público atinja devidamente os objetivos propostos pelo mesmo. No jardim-de-infância a avaliação foca-se essencialmente nas capacidades sociais, emocionais e motoras das crianças, é preciso avaliar as crianças pequenas individualmente como um ser único e antes de saberem determinados conteúdos o educador deve saber avaliar a postura de cada criança para consigo e para com os outros. Só depois devem ser avaliadas as</i></p>
--	--	--	--	--	---	---

					<p><i>Nestes níveis de ensino (JI e 1º CEB), na minha perspectiva, a avaliação deverá ser qualitativa e quantitativamente, respetivamente, ou seja, no JI não ser atribuído uma nota, mas sim ser coerente com os seus princípios, tendo sempre em atenção na consulta das OCEPE, enquanto no 1º CEB consultar as Metas Curriculares, de forma a ter registos para a avaliação, será necessário retirar notas de campo, registos fotográficos, bem como audiovisuais. Para além destes fatores, o educador/professor deverá sempre ter em atenção a valorização pelos progressos das crianças, como já referi anteriormente.</i></p>	<p><i>capacidades de raciocínio, avaliada a forma como compreendem e se expressam sobre determinados conteúdos. A avaliação no primeiro ciclo deve abranger toda a avaliação que se teve em conta no jardim-de-infância, (por isso torna-se importante que educadoras e professoras do 1º ciclo comuniquem e passem informações individuais sobre cada criança) e esta deve ser uma avaliação mais rigorosa ao nível dos conteúdos, uma avaliação que se foque nas competências dos alunos perante determinadas áreas, nunca deixando de</i></p>
--	--	--	--	--	--	--

					Assim sendo, a avaliação nestas duas valências, na minha perspectiva deverão passar por estes aspetos, de forma a realizar uma avaliação contínua, onde a criança será o principal agente da sua aprendizagem, visto que terá de ter um papel interventivo na aprendizagem e na avaliação de toda a aprendizagem.		parte a avaliação a área de formação pessoal e social que é deveras importante, e muitas vezes os professores estão demasiado focados na lecionação de conteúdos, esquecendo -se da importância de formar boas pessoas e não só bons alunos, mesmo que ambas estejam relacionadas.
<b>Que dificuldades sentiste ao avaliar as crianças em jardim-de-infância e 1ºCEB?</b>	A avaliação, por ser um processo complexo, requer diversos instrumentos que se adequem às diferentes situações. As dificuldades que apontamos são: encontrar o melhor método para avaliar cada objetivo pretendido, saber	Senti dificuldade em avaliar uma criança, individualmente e ao mesmo tempo gerir o restante grupo/turma.	A minha maior dificuldade na realização da avaliação é, sem dúvida, compreender quais os parâmetros que devo avaliar e qual a importância que têm para o aluno.	As dificuldades que tivemos em avaliar resumem-se aos aspetos ou tópicos caracterizadores a avaliar no momento da atividade. Inicialmente avaliava de uma forma global, portanto uma atividade com vários objetivos a avaliar e limitava-me a cruz; ao	Em relação às minhas dificuldades, estas recaem na forma como devo formular os objetivos, ou seja, por vezes, não sei se são os mais adequados, visto que poderão ser mais abrangentes, sendo que o importante é que sejam mais concretos, afunilados, de forma a	A minha maior dificuldade no que diz respeito à avaliação é a sua realização sistemática e de todas as crianças. Nunca consegui, no decorrer de uma atividade, acompanhar as crianças e,	Tendo em consideração que ainda só tive oportunidade de avaliar em contexto de estágio e que esse tempo e extremamente curto e chego aos locais do nada, sem conhecer o contexto, foi bastante difícil avaliar, tendo em conta a opinião que tive sempre do

	<p>concretamente o que fazer com a avaliação recolhida, conseguir avaliar todas as crianças. Ou seja, se não conseguir avaliar uma criança por ter faltado por exemplo, encontrar outra atividade que avalie os mesmos objetivos, proporcionando uma igualdade de oportunidade para todas as crianças</p>			<p>longo do tempo fui-me apercebendo sozinha que os objetivos não eram claros para "distinguir" as crianças por isso comecei a definir para cada objetivo se consegue com facilidade; consegue com dificuldade; ou não consegue, por exemplo. Este processo de melhoria apenas o fiz no último estágio ao fim de dois anos. Acho que para o 1.º ciclo não existem tantas ferramentas diversas de avaliar como há no jardim-de-infância.</p>	<p>realizar uma avaliação mais pormenorizada e detalhada sobre o desempenho das crianças. Uma outra dificuldade, por falta de experiência centram-se não conseguir ter um olhar sobre todas as crianças e perceber assim se todas conseguiram atingir os objetivos, sendo que é necessário ter um olhar mais amplo, em relação às reações das crianças.</p>	<p>simultaneamente, observar, analisar e avaliar todas as crianças, de igual modo. Creio que ainda não descobri os instrumentos de avaliação mais adequados para uma avaliação contínua, sistemática, se bem que esta é a avaliação que considero mais importante, não apenas a avaliação final.</p>	<p>educador/professor cooperante, uma vez que este já sabia as particularidades de cada criança/aluno e ao partilhar comigo fez com que eu avaliasse muito o grupo/criança de acordo com as informações que me tinham sido dadas, assim foi extremamente difícil eu formar uma opinião própria face a cada contexto/criança, no entanto percebi que muitas vezes a opinião do profissional cooperante não coincidia com a minha opinião sobre determinada criança/aluno, mas tendo em conta o curto período de tempo de avaliação, não dá para</p>
--	---	--	--	---	---	--	--

							<p><i>tirar grandes conclusões pessoais.</i></p> <p><i>Para avaliar nos contexto de estágio, tinha dificuldade em avaliar cada criança em determinada atividade, apesar de ter sempre construído grelhas de observação, conseguia avaliar muito bem o grupo em si, mas cada criança sempre foi impossível para mim, assim decidi avaliar individualmente apenas oito crianças em cada atividade, focando-me nessas sempre que eram eleitas para serem avaliadas individualmente, contudo em todas as atividades reparava que existiam crianças que tinha de avaliar em determinadas</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p><i>atividades (apesar de não estarem eleitas a observação para essa atividade), uma vez que se destacavam na atividade por algum motivo, podendo ele ser positivo ou negativo. Em contexto de 1ciclo considere que a avaliação era mais fácil, uma vez que os alunos tem mais momentos sentados, o que permite o profissional circular pelas mesas e observar o que cada aluno faz, no jardim-de-infância as crianças necessitam de ter muitos momentos de brincadeira livre e o educador tanto pode estar a observar e avaliar uma brincadeira na casinha como de repente aparece uma criança a comandar</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p><i>uma brincadeira e o educador desvia logo a sua atenção para essas crianças. Enquanto no primeiro ciclo existe uma maior monotonia de atividades em contexto de sala de aula, no jardim-de-infância isso já acontece apenas em determinados momentos do dia.</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	---

## Anexo XXVIII – Análise de conteúdo aos inquéritos (3ª fase)

Categorias	Subcategorias	Respostas
<p><b>Conceito de avaliação</b></p>	<p>Conceções das alunas</p>	<p>“A avaliação é um processo complexo que é conduzido no quotidiano da vida escolar, através das atitudes e comportamentos das crianças” (A1)</p> <p>“A avaliação é um elemento regulador da prática educativa” (A2)</p> <p>“Dou imensa importância a uma avaliação formativa, uma vez que é um trabalho contínuo entre os três elos mais importantes no ensino (professor-aluno-encarregado de educação)” (A3)</p> <p>“A avaliação é crucial em ambos os níveis educativos porque avalia o processo de desenvolvimento das crianças.” (A4)</p> <p>“A avaliação em é um processo regulador de todas as aprendizagens que as crianças conseguem atingir” (A5)</p> <p>“A avaliação faz parte do processo educativo e, na minha opinião, não deve ser nunca o fim a atingir. É apenas mais uma parte do processo. O fim são as aprendizagens que, de facto, são adquiridas.” (A6)</p> <p>“A avaliação deve estar sempre interligada com a dinâmica de uma sala de JI/1ciclo, uma vez que todos os momentos permite avaliar determinada criança (...) Na prática profissional de um educador/professor a avaliação é o instrumento principal da atividade do mesmo” (A7)</p>

<b>Finalidades da avaliação</b>	Conhecer as aprendizagens efetuadas pelas crianças	<p>“ (...) Através da mesma o docente tem a perceção das dificuldades da criança e da matéria/conteúdos por adquirir” (A1)</p> <p>“ (...) Evidenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em conta as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais para o 1ºCEB, permitindo realçar a evolução e os progressos” (A2)</p> <p>“A avaliação em é um processo regulador de todas as aprendizagens que as crianças conseguem atingir, tanto a nível motor, cognitivo, bem como emocional, sendo que o educado/professor avalia assim o grau de desenvolvimento das mesmas” (A5)</p> <p>“A avaliação pretende verificar se os objetivos pensados para certa atividade e para cada criança foram alcançados ou não.” (A6)</p> <p>“ (...) Permite ter um grande conhecimento sobre cada criança/aluno” (A7)</p>
	Monitorizar a prática educativa do educador/professor	<p>“Permite ao educador e ao professor solucionar estratégias que promovam a resolução das dificuldades de cada criança e aluno, auxiliando-o naquilo que precisa”. (A4)</p> <p>“De forma a estimular e a acomodar as aprendizagens realizadas pelas crianças, é necessário que o educador reflita sobre a sua prática, ou seja, sobre os objetivos/estratégias, de maneira a que consiga aperfeiçoar e melhorar a sua prática, contribuindo assim para o bem-estar e crescimento das crianças.” (A5)</p> <p>“ (...) Serve para que o docente possa melhorar continuamente a sua prática em benefício das aprendizagens das crianças.” (A6)</p>

		“ (...) Permite -nos compreender de que forma devemos trabalhar com determinada criança, como a podemos ajudar (...) Só se sabe exercer devidamente a profissão após se saber o que melhorar na prática docente para que o seu público atinja devidamente os objetivos propostos” (A7)
	Dar feedback às crianças sobre as suas aprendizagens	“ (...) O docente deve realizar uma avaliação processual e informar o aluno sobre a sua evolução ao longo do ensino” (A3)
	Planear estratégias de diferenciação pedagógica	“ (...) Essencial para reforçar a diferenciação pedagógica a todos os alunos” (A4)
<b>Dificuldades sentidas</b>	Escolha de um instrumento avaliativo adequado	“ (...) Encontrar o melhor método para avaliar cada objetivo pretendido” (A1) “Creio que ainda não descobri os instrumentos de avaliação mais adequados para uma avaliação contínua, sistemática” (A6)
	O que fazer com os dados recolhidos	“ (...) Saber concretamente o que fazer com a avaliação recolhida” (A1)
	Avaliar todas as crianças simultaneamente	“ (...) Conseguir avaliar todas as crianças” (A1) “Senti dificuldade em avaliar uma criança, individualmente e ao mesmo tempo gerir o restante grupo/turma.” (A2) “ (...) Não conseguir ter um olhar sobre todas as crianças e perceber assim se todas conseguiram atingir os objetivos” (A5) “Nunca consegui, no decorrer de uma atividade, acompanhar as crianças e, simultaneamente, observar, analisar e avaliar todas” (A6)

		<p>“ (...) Avaliar cada criança em determinada atividade” (A7)</p>
	<p>Definir critérios de avaliação adequados</p>	<p>“ (...) Compreender quais os parâmetros que devo avaliar e qual a importância” (A3)</p> <p>“ (...) Ao longo do tempo fui-me apercebendo sozinha que os objetivos não eram claros para "distinguir" as crianças” (A4)</p> <p>“ (...) Como devo formular os objetivos, ou seja, por vezes, não sei se são os mais adequados, visto que poderão ser mais abrangentes, sendo que o importante é que sejam mais concretos, afunilados, de forma a realizar uma avaliação mais pormenorizada e detalhada sobre o desempenho das crianças.” (A5)</p>

## Anexo XXIX – Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos em contexto de 4º ano (maio 2019)

	<b>AS</b>	<b>DA</b>	<b>DI</b>	<b>IS</b>	<b>JF</b>	<b>ME</b>	<b>MV</b>	<b>SK</b>
<b>Sabes o que significa a palavra, “avaliação”?</b>	Significa quando vou avaliar alguém, também significa que a professora nos avalia, as notas que temos.	Avaliação é o que nós durante o ano aprendemos e fizemos	É quando nós aprendemos, durante todo o ano e vamos mostrar o que nós sabemos e o que não sabemos	Avaliação é quando nós avaliamos alguém, o que é que ela sabe ou o que faz.	Avaliação é avaliar vários conteúdos. Aqui na escola são português, matemática, apoio ao estudo, educação literária, cidadania, o comportamento...	Classificar uma pessoa, um objeto.	Avaliação é quando nós vamos dizer tudo o que achamos sobre algo.	Avaliação para mim é quando fazemos um teste e quando a professora corrige, é a percentagem que nós temos.
<b>Achas a avaliação importante? Para quem?</b>	Para os professores saberem se os alunos vão passar ou se chumbam, e para os alunos para saberem se vão chumbar ou se vão passar.	Para os alunos para saberem se podem melhorar e para a professora para saber o que nós sabemos	É importante para a professora e para os alunos. Para a professora nos conhecer melhor, para saber o que nós sabemos e para os alunos saberem se precisam de aprender mais.	É importante para a professora saber coisas sobre mim, o que é que eu sei. E a avaliação também conta para depois nós entramos noutras escolas e desenvolvermos um trabalho bom.	Sim. Para os professores, para os alunos, para todos nós. Porque faz com que eles nos conheçam cada vez mais. E nós ficamos a saber se sabemos a matéria ou não.	Sim, porque nós vamos aprendendo com os nossos erros.	Sim, para saber se tenho que me aplicar mais no estudo, ou não.	Sim, para os pais saberem como se portam os filhos.
<b>Em que momento</b>	Não sei	Quando fazemos	Em todos os momentos, tem	Sim, quando respondo, se	A toda a hora	Sempre. Todo o ano	Quando a professora	No teste, nos

<b>estás a ser avaliada(o)?</b>		trabalhos sozinhos e em grupo. Nos testes.	a ver com o comportamento, a avaliação depende se conseguimos fazer as coisas bem ou não.	sou participativa, se me porto bem e os testes também conta.		em que estamos na sala dá o resultado, se passamos ou não.	diz que vai dar notas aos trabalhos.	trabalhos, nessas coisas.
<b>Como te sentes quando estás a ser avaliada (o)?</b>	Nos testes sinto-me nervoso. Porque posso ter uma má nota, posso chumbar	Nervoso	Nervosa, pois às vezes penso que estou a errar.	Sinto-me normal, no teste, às vezes nervosa, mas corre-me sempre bem.	Quando é nos teste para receber as notas, causa-nos algum nervosismo porque nós pensamos que temos uma negativa, mas depois temos um bom.	Nervosa, estranha.	Quando a professora me avalia e eu tenho uma boa nota fico feliz ou então fico triste quando tenho más notas, quando isso acontece penso que na próxima vez vou fazer melhor.	Sinto-me nervosa por causa da nota.
<b>Sabes o que é a autoavaliação?</b>	Sim, quando damos uma nota a nós próprios.	Não	Sim, quando damos a nossa opinião.	É quando nós nos avaliamos a nós próprio, e vemos a nota que merecemos,	Sim, somos nós que nos estamos a avaliar a nós próprios	Não	É dizermos o que merecemos.	Sim. Significa avaliação mas somos nós a avaliar.
<b>Participas na tua avaliação?</b>	A professora dá-nos um papel e nós respondemos às respostas com cruzinhas.	A professora dá-nos uma folha, e lá estão varias perguntas e nós respondemos.	Sim. Em cada período a professora dá-nos uma folha com perguntas para respondermos	Sim. A professora dá-nos um papel, tem lá perguntas sobre nós, e depois temos reposta,	Sim. No final do período. A professora dá-nos uma folha que tem umas cruzinhas para nós	Não. Eu não gostava.	Sim, numa folha com perguntas, e nós respondemos a essas perguntas.	Não

				que pode ser “às vezes, quase sempre, sempre, nunca”.	respondermos, tem os conteúdos, tem às vezes, sempre, nunca, de vez em quando, e metemos a cruzinha onde escolhemos.			
<b>O que mudarias na forma como és avaliada(o)?</b>	Não sei.	Punha mais perguntas para nós respondermos	Nada.	Poderíamos dizer o que achamos sobre nós, em vez de ser num papel, a professora podia nos chamar e perguntar.	Nada. Está bem assim.	Não sei. Acho que está bom assim.	Nada.	Escrevia num papel quanto merecia e dava á professora.

## Anexo XXX – Análise de conteúdo aos questionários realizadas aos alunos em contexto de 4º ano

Categorias	Subcategorias	Respostas
<b>Conceito de avaliação</b>	Conceções dos alunos	<p>“(…) Vou avaliar alguém, também significa que a professora nos avalia, as notas que temos” (AS)</p> <p>“(…) É o que nós durante o ano aprendemos e fizemos” (DA)</p> <p>“É quando nós aprendemos, durante todo o ano e vamos mostrar o que nós sabemos e o que não sabemos” (DI)</p> <p>“(…) É quando nós avaliamos alguém, o que é que ela sabe ou o que faz.” (IS)</p> <p>“ É avaliar vários conteúdos. Aqui na escola são português, matemática, apoio ao estudo, educação literária, cidadania, o comportamento.” (JF)</p> <p>“Classificar uma pessoa, um objeto” (ME)</p> <p>“É quando nós vamos dizer tudo o que achamos sobre algo.” (MV)</p> <p>“(…) Quando fazemos um teste e quando a professora corrige, é a percentagem que nós temos.” (SK)</p>
<b>Finalidades da avaliação</b>	Conceções dos alunos	<p>“Para os professores saberem se os alunos vão passar ou se chumbam, e para os alunos para saberem se vão chumbar ou se vão passar.” (AS)</p> <p>“Para os alunos para saberem se podem melhorar e para a professora para saber o que nós sabemos” (DA)</p>

		<p>“Para a professora nos conhecer melhor, para saber o que nós sabemos e para os alunos saberem se precisam de aprender mais.” (DI)</p> <p>“É importante para a professora saber coisas sobre mim, o que é que eu sei” (IS)</p> <p>“Para os professores, para os alunos, para todos nós. Porque faz com que eles nos conheçam cada vez mais. E nós ficamos a saber se sabemos a matéria ou não” (JF)</p> <p>“ (...) Nós vamos aprendendo com os nossos erros.” (ME)</p> <p>“ (...) Para saber se tenho que me aplicar mais no estudo, ou não.” (MV)</p> <p>“ (...) Para os pais saberem como se portam os filhos.” (SK)</p>
<b>Momentos de avaliação</b>	Conceções dos alunos	<p>“Não sei” (AS)</p> <p>“Quando fazemos trabalhos sozinhos e em grupo. Nos testes.” (DA)</p> <p>“Em todos os momentos, tem a ver com o comportamento, a avaliação depende se conseguimos fazer as coisas bem ou não.” (DI)</p> <p>“ (...) Quando respondo, se sou participativa, se me porto bem e os testes também conta.” (IS)</p> <p>“A toda a hora.” (JF)</p> <p>“Sempre. Todo o ano em que estamos na sala dá o resultado, se passamos ou não.” (ME)</p> <p>“Quando a professora diz que vai dar notas aos trabalhos.” (MV)</p> <p>“No teste, nos trabalhos, nessas coisas” (SK)</p>

	Sentimentos nos momentos da avaliação	<p>“Nos testes sinto-me nervoso.” (AS)</p> <p>“Nervoso” (DA)</p> <p>“Nervosa, pois às vezes penso que estou a errar.” (DI)</p> <p>“Sinto-me normal, no teste, às vezes nervosa.” (IS)</p> <p>“Quando é nos teste para receber as notas, causa-nos algum nervosismo porque nós pensamos que temos uma negativa.” (JF)</p> <p>“Nervosa, estranha.” (ME)</p> <p>“Quando a professora me avalia e eu tenho uma boa nota fico feliz ou então fico triste quando tenho más notas, quando isso acontece penso que na próxima vez vou fazer melhor.” (MV)</p> <p>“Sinto-me nervosa por causa da nota.” (SK)</p>
<b>Conceito de autoavaliação</b>	Conceções dos alunos	<p>“Sim, quando damos uma nota a nós próprios.” (AS)</p> <p>“Não” (DA)</p> <p>“Sim, quando damos a nossa opinião.” (DI)</p> <p>“É quando nós nos avaliamos a nós próprio, e vemos a nota que merecemos” (IS)</p> <p>“Sim, somos nós que nos estamos a avaliar a nós próprios.” (JF)</p> <p>“Não” (ME)</p> <p>“É dizermos o que merecemos.” (MV)</p> <p>“ (...) Somos nós a avaliar.” (SK)</p>
	Participação dos alunos na avaliação	<p>“A professora dá-nos um papel e nós respondemos às respostas com cruzinhas.” (AS)</p>

		<p>“A professora dá-nos uma folha, e lá estão varias perguntas e nós respondemos.” (DA)</p> <p>“Em cada período a professora dá-nos uma folha com perguntas para respondermos.” (DI)</p> <p>“A professora dá-nos um papel, tem lá perguntas sobre nós, e depois temos repostas, que pode ser “às vezes, quase sempre, sempre, nunca”.” (IS)</p> <p>“No final do período. A professora dá-nos uma folha que tem umas cruzinhas para nós respondermos, tem os conteúdos, tem às vezes, sempre, nunca, de vez em quando, e metemos a cruzinha onde escolhemos.” (JF)</p> <p>“Não. Eu não gostava.” (ME)</p> <p>“Numa folha com perguntas, e nós respondemos a essas perguntas.” (MV)</p> <p>“Não” (SK)</p>
<b>Mudanças nas práticas avaliativas</b>	Conceções dos alunos	<p>“Não sei.” (AS)</p> <p>“Punha mais perguntas para nós respondermos.” (DA)</p> <p>“Nada.” (DI)</p> <p>“Poderíamos dizer o que achamos sobre nós, em vez de ser num papel, a professora podia nos chamar e perguntar.” (IS)</p> <p>“Nada. Está bem assim.” (JF)</p> <p>“Não sei. Acho que está bom assim.” (ME)</p> <p>“Nada.” (MV)</p> <p>“Escrevia num papel quanto merecia e dava á professora.” (SK)</p>