



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação  
Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico:**

**A função reguladora da avaliação**

**Isolinda Rosa Pintado Bailote Esperança**

Orientação: Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015



## **Agradecimentos**

Agradeço à educadora Arminda Escária e à professora Leonor Rosário, por todos os momentos de partilha, apoio e reflexão que me proporcionaram. Obrigado pelo carinho com que me acolheram em ambas as instituições, por me incluírem como um membro da equipa, dispostas a ensinar e a aprender.

Um agradecimento muito especial para a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho, pela atenção e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo deste percurso e também por ter sido a responsável pelo meu interesse e vontade de aprofundar os meus conhecimentos acerca do tema da avaliação. Agradeço, todo o tempo que dispensou para me apoiar e aconselhar, possibilitando-me alargar os meus horizontes como profissional.

Agradeço também, a todas as crianças da sala A do pré-escolar e do 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo, por todos os momentos de carinho e afeto que partilhámos, assim como, pelas aprendizagens conjuntas que realizámos.

Obrigado, a todos os professores que me ajudaram a compreender, a experimentar, a conhecer novos conceitos e formas de desenvolver a minha profissionalidade. Agradeço, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Leal da Costa, orientadora da minha PES em 1.º ciclo, pela disponibilidade, partilha de opiniões, ideias e momentos de reflexão.

Agradeço de forma especial, ao meu marido e à minha filha pela compreensão e pelo apoio que me deram, em todos os momentos em que os deixei para segundo lugar, mesmo quando precisavam de mim. Obrigado também aos meus pais e irmãos, especialmente à minha mãe pelo apoio incondicional.

Obrigado a todos aqueles que me apoiaram ao longo deste percurso e que me ajudaram a atingir um sonho que agora se realiza.

## Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) resulta da observação e participação no contexto da PES em Pré-Escolar, na Escola Básica e Jardim de Infância dos Canaviais, pertencente ao Agrupamento n.º4 de Évora e da PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica Sr.ª da Glória, pertencente ao Agrupamento Manuel Ferreira Patrício de Évora (anteriormente designado Agrupamento n.º1 de Évora).

Este relatório está centrado na temática da função reguladora da avaliação e tem como objetivo compreender e refletir sobre a avaliação e como as práticas de avaliação formativa promovem as aprendizagens e regulam a ação dos educadores/professores na sala de aula/atividades.

Partindo de um quadro teórico como referência, e utilizando as escalas de avaliação ECERS – Edição Revista, como instrumento de análise da qualidade do ambiente educativo no contexto da sala de aula em pré-escolar, assim como o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) como instrumento de avaliação do contexto, em duas dimensões: o bem-estar emocional e a implicação das crianças no contexto educativo. Estes instrumentos permitiram-me conhecer o contexto mais aprofundadamente, conduzindo a uma consolidação da ação educativa. No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, investiga-se o uso do *feedback* oral e escrito na regulação das aprendizagens, pretendendo promover o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

**Palavras – chave:** Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; avaliação; *feedback*; avaliação formativa; prática de ensino supervisionada.

## **Report of teaching practice in Pre-school and Primary school:**

### **Regulatory function of assesment**

#### **Abstract**

This report of Supervised Teaching Practice (ESP) results from the observation and participation in the context of ESP Preschool, in the Primary School and Kindergarten of Canaviais, belonging to the 4th Grouping of Évora, and ESP 1st Cycle of Basic Education in the Primary School of Sr.<sup>a</sup> of Glória, belonging to the Grouping Manuel Ferreira Patrício of Évora (anteriorly designated 1th Grouping of Évora).

This report focuses on the theme of the regulatory function of assessment and aims to understand and reflect on the evaluation and how formative assessment practices promote the learning and regulate the action of educators / teachers in the classroom / activities.

From a theoretical framework as a reference, and using evaluation scales ECERS - Revised Edition, as an analytical tool the quality of the educational environment in the context of the classroom in preschool, as well as the Children Tracking System (CTS) to evaluate the context, in two dimensions: emotional well-being and the involvement of children in the educational context. These instruments allowed me to know the further context, leading to a consolidation of educational action. With regard to the 1st Cycle of Basic Education, investigates the use of oral and written feedback in the regulation of learning and to help promote the development of reading and writing skills.

**Keywords:** Pre-school; 1<sup>st</sup> cycle of basic education; evaluation; feedback; formative assesment; supervised teaching practice.

# Índice Geral

Índice Quadros .....	i
Índice Figuras .....	ii
Índice Gráficos.....	iii
Índice de Anexos .....	iv
Índice de Apêndices .....	v
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	4
1.1. A avaliação como instrumento regulador da aprendizagem .....	4
1.2. O papel da avaliação formativa na prática letiva .....	13
1.2.1. A importância do <i>feedback</i> oral e escrito .....	20
1.2.2. O questionamento oral .....	23
1.3. Os intervenientes na avaliação .....	26
1.3.1. A autoavaliação .....	27
1.3.2. A heteroavaliação.....	29
1.3.3. A coavaliação.....	30
Capítulo II - Contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	33
2.1. Contexto da prática de ensino supervisionada no pré-escolar.....	33
2.1.1. Caracterização do grupo .....	36
2.1.2. Organização da ação educativa.....	42
2.2. Contexto da prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo .....	58
2.2.1. Caracterização do grupo .....	60
2.2.2. Organização da ação educativa.....	63
Capítulo III – Dimensão Investigativa da Prática de Ensino .....	70
3.1. Objetivos .....	71
3.2. Metodologia .....	72
3.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados .....	77
3.3.1. Avaliação geral do grupo de Pré-escolar em relação ao bem-estar emocional e à implicação. ....	79
3.3.2. Avaliação do ambiente educativo em Pré-escolar em relação às atividades disponíveis. .....	87

3.3.3. Avaliação do ambiente educativo em Pré-escolar em relação à linguagem/raciocínio. ....	93
3.3.4. Avaliação do uso de <i>feedback</i> oral no desenvolvimento de competências de leitura no 1.º ciclo. ....	99
3.3.5. Avaliação do uso de <i>feedback</i> escrito no desenvolvimento de competências de produções escritas. ....	109
Considerações Finais .....	115
Referências Bibliográficas .....	119

## Índice Quadros

Quadro 1- Práticas de avaliação reguladora (adaptado de Santos, 2008).....	19
Quadro 2 - Escolas e Jardins-de-Infância do Agrupamento n.º 4 e respetiva localização geográfica.	33
Quadro 3 - Distribuição do grupo de crianças do pré-escolar, por sexo e idades (em 21-02-2014). .	37
Quadro 4 – Principais interesses e necessidades demonstrados pelas crianças (final de fevereiro de 2014). .....	40
Quadro 5 - Distribuição do grupo de crianças do 1.º ciclo, por sexo e idades (em 29-09-14).....	60
Quadro 6 - 1.ª avaliação do grupo em relação ao bem-estar emocional e à implicação. ....	79
Quadro 7 - 2.ª avaliação do grupo em relação ao bem-estar emocional e à implicação. ....	83
Quadro 8 - Registo da 1.ª avaliação de leitura oral.....	100
Quadro 9 - Registo da 2.ª avaliação de leitura oral.....	105

## Índice Figuras

Figura 1 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).	5
Figura 2 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).	7
Figura 3 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).	11
Figura 4 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).	12
Figura 5 - Avaliação como assistência à aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).	16
Figura 6 - Tipos de <i>feedback</i> (adaptado de Gipps, 1999 citado por Pinto & Santos, 2006).	21
Figura 7 - Práticas de avaliação reguladora (adaptado de Régnier, 2002).	26
Figura 8 - Quadro de presenças.	44
Figura 9 - Plano da Semana.	45
Figura 10 - Planta da sala A (após alteração realizada na interrupção letiva da Páscoa).	47
Figura 11 - Identificação da área da escrita.	48
Figura 12 - Tempo dos jogos de manhã.	53
Figura 13 - Registo da avaliação da semana.	56
Figura 14 - Exemplo 1 (texto escrito pelo aluno e respetivo <i>feedback</i> ).	111
Figura 15 - Exemplo 2 (texto escrito pelo aluno e respetivo <i>feedback</i> ).	112
Figura 16 - Exemplo 3 (texto escrito pelo aluno e respetivo <i>feedback</i> ).	113

## Índice Gráficos

Gráfico 1 – Tempo de frequência na instituição.....	38
Gráfico 2 – Número de incidências no indicador bem-estar emocional (1.ª avaliação).....	81
Gráfico 3 – Número de incidências no indicador implicação (1.ª avaliação).....	81
Gráfico 4 – Comparação entre os indicadores implicação e bem-estar emocional (1.ª avaliação)....	82
Gráfico 5 – Número de incidências no indicador bem-estar emocional (2.ª avaliação).....	84
Gráfico 6 – Número de incidências no indicador implicação (2.ª avaliação).....	85
Gráfico 7 – Comparação entre os indicadores implicação e bem-estar emocional (2.ª avaliação)....	85
Gráfico 8 – Comparação das médias obtidas na 1.ª e na 2.ª avaliação para os indicadores implicação e bem-estar emocional. ....	86
Gráfico 9 – Perfil obtido na escala atividades. ....	92
Gráfico 10 – Perfil obtido na escala linguagem-raciocínio.....	97

## Índice de Anexos

Anexo 1 – (SAC) – Avaliação do bem-estar emocional .....	122
Anexo 2 – (SAC) – Avaliação da implicação.....	126
Anexo 3 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 15. Livros e Imagens .....	130
Anexo 4 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 16. Encorajar as crianças a comunicar .....	131
Anexo 5 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio.....	132
Anexo 6 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 18. Uso informal da linguagem.....	133
Anexo 7 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 19. Motricidade fina.....	134
Anexo 8 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 20. Arte .....	135
Anexo 9 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 23. Areia/água.....	136
Anexo 10 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 25. Natureza/ciência .....	137
Anexo 11 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 26. Matemática/número .....	138
Anexo 12 – Texto da 1.ª Avaliação de fluência de leitura oral.....	139
Anexo 13 – Texto da 2.ª Avaliação da fluência de leitura oral.....	140

## Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Reflexão 6.....	142
Apêndice 2 – Reflexão 7.....	151
Apêndice 3 – Reflexão 7.....	161
Apêndice 4 – Reflexão 3.....	168

## Introdução

O presente relatório resulta da observação e intervenção desenvolvida no âmbito das unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora.

O Relatório Final de mestrado apresenta assim uma natureza teórico-prática, constituindo uma oportunidade de aplicar a teoria na prática e de reflexão sobre a prática, construindo os alicerces para o profissional de qualidade.

Ambas as PES contaram com momentos diferenciados, que num primeiro período contemplaram cerca de duas semanas de observação participante, que nos proporcionou o conhecimento do contexto, seguindo-se o período de intervenção plena nesses mesmos contextos, de cerca de três meses. Com base nos diversos momentos de observação e de reflexão, num processo gradual, foi-nos possibilitado conhecer e adequar ao contexto, às suas rotinas, hábitos, famílias, equipa docente e não docente, que conduziram a uma ação baseada nos interesses, necessidades e competências do grupo e de cada uma das crianças.

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definidos pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, é também um referencial a ter em conta na construção da profissão docente e que apoiou igualmente o meu desempenho. Neste enunciam-se referenciais comuns a todos os docentes dos diferentes níveis de ensino, na sua atividade. Destaco deste documento, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o seguinte:

o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. (p.4).

Também a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Educação de Infância e a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo) enunciam princípios gerais orientadores da ação dos profissionais, destacam-se da Lei de Bases do Sistema Educativo os seguintes:

- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura;
- Garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades;
- Garantir a todos o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar respeitando a imparcialidade do ensino;
- Incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- Formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Estes documentos normativos constituem-se como um referencial no exercício da profissão docente, atendendo mais especificamente na nossa formação e no desenvolvimento da profissionalidade docente coerente, com o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Um dos desafios dos estágios foi o desenvolvimento do trabalho de investigação-ação, que partiu de um tema da minha eleição e que aprofundei ao longo da prática. Também o presente relatório constitui o registo dessa investigação-ação, sob o tema: a função reguladora da avaliação. Este foco investigativo permitiu-me investigar e refletir, e agir de forma adequada e pensada, ao mesmo tempo aprendendo e evoluindo na construção da minha profissionalidade.

O interesse por este tema surgiu da necessidade em compreender de forma aprofundada, como a avaliação e as práticas de avaliação desenvolvidas pelos docentes assumem uma função de regulação das aprendizagens, colocando-se deste modo a avaliação ao serviço da aprendizagem. Esta é uma questão que nos últimos anos tem ganhado destaque no cenário educativo, nomeadamente que o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ser integrados, a avaliação deve assumir-se como intencional, contínua e sistemática e ter essencialmente um caráter formativo. A avaliação, para dar resposta, face às atuais exigências do ensino e à heterogeneidade dos alunos, não se pode limitar ao seu papel tradicional de medida de saberes, pois não contribui para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, aponta-se que a avaliação formativa não consiste apenas no uso de instrumentos e de técnicas, mas que assenta essencialmente numa atitude ética sobre o ensino e a aprendizagem. As práticas de avaliação devem assim estar centradas para orientar o aluno/criança a aprender e ajudar o professor/educador a melhorar na sua profissão.

Este relatório encontra-se assim organizado em três capítulos. No primeiro apresenta-se o enquadramento teórico, iniciando com a evolução da conceção da avaliação ao longo dos tempos, relacionando-os com o que em cada altura se entende por ensinar e aprender. Aborda-se de seguida a avaliação formativa e o seu papel na prática letiva, aprofundando-se o conceito de avaliação formativa e a análise dos modos de intervenção do professor na avaliação, seguindo-se uma análise da avaliação reguladora. Explicitam-se assim os intervenientes nos processos de avaliação reguladora, dando ênfase às práticas de avaliação desenvolvidas pelos alunos: a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação.

No segundo capítulo apresentam-se os contextos das intervenções na PES em pré-escolar e em 1.º ciclo, contextualizando a prática desenvolvida de acordo com as conceções e os fundamentos da ação educativa em cada um deles e como estes influenciaram a investigação do tema em ambos os contextos.

O terceiro capítulo aponta os objetivos e a metodologia utilizados e que foram aplicados ao estudo realizado no decorrer de ambas as práticas, seguindo-se uma análise suportada nos instrumentos de recolha de dados e uma reflexão sobre esses dados e como influenciaram na melhoria do desempenho do trabalho com as crianças.

Por fim temos as considerações finais, que apresentam a reflexão final sobre o trabalho que foi desenvolvido, evidenciando-se as aprendizagens e as implicações que se podem retirar da investigação-ação que foi realizada nas PES.

# **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

## **1.1. A avaliação como instrumento regulador da aprendizagem**

Neste capítulo, numa primeira abordagem, sobressai a necessidade de contextualizar e compreender a evolução dos conceitos teóricos da avaliação e as perspetivas que lhes estão associadas.

O tema da avaliação tem vindo, ao longo do tempo, a sofrer transformações nas suas conceções e na forma como tem vindo a ser utilizada pelos professores e profissionais da educação. De acordo com Gonçalves (2008), “a avaliação tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e exigente ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos” (p.56).

Realizando uma retrospectiva sintética sobre o conceito de avaliação no último século, podem-se referir quatro grandes perspetivas, ou ideias, sobre as quais os diversos autores que se debruçaram sobre esta temática encontraram consensualidade, apesar de as referirem de modos diferentes. Pinto e Santos (2006) aludem que estas quatro grandes ideias estruturantes podem ser designadas como “avaliação como uma medida; a avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos; a avaliação como um julgamento de especialistas; a avaliação como uma interação social complexa” (p.12).

A avaliação como uma medida está relacionada com o surgimento da escola de massas e com o insucesso e sucesso escolar alcançado pelos alunos. Avaliar consiste em situar os alunos numa escala de valores, onde a norma é instituída por um referencial estabelecido realizando-se a comparação entre os sujeitos.

Pinto e Santos (2006) referem esta teoria avaliativa como típica de um modelo pedagógico no qual o professor é o detentor/transmissor dos conhecimentos e o aluno tem um papel passivo de aprendiz, no processo de ensino/aprendizagem. Neste contexto, as dificuldades de aprendizagem estão centradas nos alunos, são eles os responsáveis pelo seu insucesso, sendo a avaliação um processo considerado pelos autores, exterior à relação de ensino e aprendizagem. A Figura 1 ilustra como a avaliação neste modelo pedagógico (centrado no ensinar) acontece.



Figura 1 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).

A avaliação acontece com a realização dos testes escritos individuais no final do período, onde o enfoque avaliativo é dado às respostas corretas do aluno, onde o erro é penalizado, incidindo sobre os conhecimentos demonstrados pelos alunos e a comparação dos resultados obtidos individualmente com o grupo de referência.

Mais tarde, verificando-se que a avaliação como medida era pouco fiável, surgiu a necessidade de encontrar outras formas de avaliação. Com o surgimento da *docimologia* com Piéron em 1930, domínio de estudo que tem como disciplinas: a *docimástica*, que consiste no estudo dos exames e das suas técnicas e a *doxologia*, que se debruça sobre o estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar, surge a teoria da avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos (Pinto & Santos, 2006). Deste modo, abandona-se a avaliação centrada exclusivamente nos testes e a avaliação passa a ser centrada nos objetivos.

Citando Gonçalves,

ainda com uma certa inconsistência, dão-se os primeiros passos no sentido de relacionar os objetivos com o desempenho dos alunos e desencadeiam-se mecanismos de regulação, com o intuito de introduzir procedimentos corretivos e de incrementar a gestão do programa em desenvolvimento (ex.: observação dos alunos). (2008, p.57).

Passa-se então, de acordo com Pinto e Santos (2006), para o modelo pedagógico de formar, na medida em que é privilegiado o fulcro professor/aluno, no qual o aluno assume um papel passivo e o papel da comunicação assume um lugar de destaque. É neste contexto, que

o papel do professor se prende com manter a motivação, sendo para tal preponderante a relação e a comunicação.

Para existir compatibilidade entre o nível de motivação e a aprendizagem é imperativo dar enfoque na forma como se conduz o processo de ensino e aprendizagem. É aqui que a avaliação será determinante, pois fornece informações preponderantes sobre o estado dos alunos possibilitando ao professor gerir o processo de ensino e aprendizagem. É nesta linha de ação que a avaliação surge como contínua, que serve os propósitos da gestão curricular, ou seja, a avaliação formativa.

A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem. (Pinto & Santos, 2006, p. 24).

A avaliação assume-se então como um instrumento que ajuda o professor a tomar decisões sobre a gestão dos programas, procurando melhorar as condições de aprendizagem, na medida em que realiza um balanço sobre a aprendizagem real dos alunos e o que é esperado que eles aprendam. Neste sentido, o erro surge como um sinal sobre o funcionamento pedagógico (Pinto & Santos, 2006).

Estes autores, referindo Scriven (1967), diferenciam a função formativa e sumativa que a avaliação pode assumir. Se a formativa se coloca ao serviço do programa que se desenvolve e intenciona melhorá-lo, a sumativa procura comprovar se esses mesmos programas no final do seu desenvolvimento são eficazes. Neste modelo de avaliação, a formativa acontece depois de um período de ensino e aprendizagem e sempre antes da sumativa. Entre estas, os alunos realizam atividades de aprofundamento e remediação, tendo em conta os resultados da avaliação formativa, como exemplificado na Figura 2.



Figura 2 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem  
(adaptado de Pinto & Santos, 2006)

Gonçalves (2008) alude ainda que a avaliação formativa se refere aos aspetos de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, durante o seu desenvolvimento, assim como à melhoria da aprendizagem.

Scriven (1967), no entanto, crítica que na procura em alcançar os objetivos pré-definidos não se olha ao seu valor intrínseco, Pinto e Santos (2006) referem “é nesta linha que Scriven introduz a noção de avaliação intrínseca e extrínseca. A primeira avalia o elemento em si próprio, a segunda os seus efeitos” (p. 26). A intrínseca refere-se à avaliação do elemento em si, a extrínseca à avaliação dos seus efeitos.

Glasser (1963, referido por Gonçalves, 2008), ao desenvolver a noção de teste criterial, sugere a distinção entre a medição com referência à norma e a medição que se refere ao critério, resultando deste modo a comparação entre o estado do aluno com o que é considerado a plenitude do nível de qualidade. É neste seguimento que surge a definição de critérios a partir dos quais se irão avaliar os alunos, situação que leva ao atual conceito de avaliação criterial.

Neste modelo, em ambas as modalidades de avaliação, não se proporciona o aparecimento de uma análise e uma reflexão sobre as causas que justificam o afastamento em relação aos objetivos previamente definidos, sendo que a ação dos professores são por norma regulares e seguem dois desenvolvimentos possíveis: as atividades de remediação ou de aprofundamento. As dificuldades que os alunos sentiram durante o período de aprendizagem

não são assim detetadas pelo professor, visto que nas atividades de remediação existe um retorno aos objetivos que não foram atingidos (Pinto & Santos, 2006). Deste modo, a função reguladora que a avaliação formativa faculta é pontual e tem uma natureza retroativa. O professor tem assim um exercício orientado num sentido limitado (Allal, 1986 citado por Pinto & Santos, 2006).

Considera-se, no entanto, que existe uma evolução no que respeita ao modelo de avaliação anterior (avaliação como medida), pois o processo de avaliação procura saber até que ponto os objetivos educacionais são realmente alcançados pelos programas e currículos.

Fernandes (2005, citado por Gonçalves, 2008) refere que já se pode começar a falar de uma função reguladora da avaliação, no entanto, sem ter a exigência e o rigor que o conceito engloba nos dias de hoje. A expressão avaliação educacional surge, para designar o processo de avaliação de cumprimento ou não, dos objetivos definidos, começam então a evidenciar-se as dimensões social e pedagógica da avaliação. No entanto, este tipo de avaliação manifesta-se sobretudo na deteção de dificuldades, não apontando estratégias para as superar. Este conceito de avaliação, que se baseia em objetivos, foi denominado por Guba e Lincoln (1989, citados por Pinto & Santos, 2006), como a segunda geração da avaliação.

Mais tarde, entra-se na terceira geração da avaliação, ou de acordo com Fernandes (2005, citado por Gonçalves, 2008), na avaliação como um juízo de valor, designada também por Guba e Lincoln (1989), como refere a mesma autora, na geração da avaliação de formulação de juízos ou julgamentos. Já Pinto e Santos (2006), referindo os mesmos autores, a denominam de geração da avaliação como um julgamento de especialistas.

Com o objetivo de sistematização da própria ação de avaliação, na década de 60, surgem ideias importantes que permitem a evolução do conceito de avaliação. De acordo com Mateo (2000, citado por Pinto & Santos, 2006), baseados nas ideias de Cronbach (1963) e Scriven (1967), irão desenvolver-se modelos avaliativos em torno de duas grandes linhas conceptuais.

No desenvolvimento de uma das linhas conceptuais, seguindo as ideias de Ralph Tyler (1949), surge a avaliação baseada no desenvolvimento de uma tecnologia ao serviço dos objetivos e da sua medida, ou seja, o seu grande foco é desenvolver instrumentos que sustentam a avaliação. Por outro lado, baseada na ideologia de Cronbach (1963), a outra associa a avaliação à tomada de decisões, ou seja, a avaliação não se reduz ao processo de

recolher informações, mas também integra o processo de julgamento sobre a informação recolhida (Pinto & Santos, 2006).

Seguindo a linha conceptual de Tyler, procura-se dar resposta às falhas detetadas na anterior geração de avaliação, investe-se então na clarificação dos objetivos, e entrega-se aos especialistas a construção de instrumentos de avaliação fiáveis e que permitam averiguar os aspetos relevantes na aprendizagem. Stufflebeam (1973, citado por Pinto & Santos, 2006) define a avaliação como:

o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar futuras decisões. O acto de avaliar é a produção de conhecimento. Ele contempla a recolha, organização e tratamento de informação seguindo um método científico, tratamento de dados e análise estatística. Deste modo, a avaliação é um processo que permite sustentar as tomadas de decisão em informação rigorosa e científica. (2006, p. 29).

Nesta linha orientadora, a avaliação passa a ser externa à escola, separada de qualquer modelo pedagógico e acontece fora do contexto de aprendizagem. Desta forma, existe um distanciamento entre a avaliação e os modelos de aprendizagem, embora as funções a que procura dar resposta sejam ainda formativas, são essencialmente marcadas pela lógica de certificação e de validação de aspetos que dizem respeito ao próprio sistema educativo.

No seguimento de ideias de Cronbach, a avaliação é um processo de tomada de decisão. Pinto e Santos (2006) referem que “não há hoje nenhuma concepção moderna de avaliação que não aceite que a avaliação só tem sentido se permitir sustentar a decisão sobre alternativas de acção” (p. 29).

Deste modo, avaliar significa fazer escolhas e ao escolher existe uma tomada de decisão, ao avaliar fazemos um juízo sobre algo, então o avaliador reveste-se de um papel de juiz. Neste contexto tem-se que a avaliação é responsabilidade de especialistas. No entanto, as considerações de Hadji (1989, citado por Gonçalves, 2008) levantam questões sobre este conceito de avaliação pois existe ambiguidade entre a natureza do conceito de avaliação e a relação interdependente entre o avaliador e a avaliação. Devem ser considerados, na avaliação, não só os atos mas também o avaliador que os origina (Gonçalves, 2008).

A evolução do paradigma qualitativo das ciências sociais e humanas irá influenciar as conceções acerca da avaliação, pois as novas metodologias pretendiam analisar outros aspetos

que até então não eram tidos em conta, como as atitudes e os valores relacionados com o ato de avaliar e seus atores, assim como os significados sociais das ações avaliativas em si. Assim, tendo em conta o modelo pedagógico em que decorria o processo avaliativo eram considerados diversos contextos, em conformidade com o tipo de avaliação desenvolvida (Gonçalves, 2008). Ou seja, o ato avaliativo não se relacionava unicamente com o contexto imediato, mas com múltiplos contextos que se interrelacionam entre si de forma interdependente (Pinto & Santos, 2006). Estes autores apresentam três contextos:

- a sociedade, que corresponde à avaliação prescrita, surge do contexto político-administrativo, preconizada por documentos normativos (regulamentos, leis);
- a escola, que corresponde à avaliação preconizada, surge do contexto institucional, que se consagra à interpretação dos normativos e adaptá-los à realidade institucional;
- a turma, que corresponde à avaliação concretizada, que se torna visível no contexto da turma ao nível da relação professor/aluno.

Considera-se que esta geração de avaliação, quer no modelo pedagógico do ensinar como no de formar, ficou conhecida pelo desenvolvimento da avaliação formativa enquanto fator de regulação interno a um sistema de formação (Pinto & Santos, 2006).

Allal (1986, referido por Gonçalves, 2008) enuncia três fases primordiais no processo de regulação: a recolha de informação que está relacionada com os processos de aprendizagem desenvolvidos por cada aluno; com a interpretação da informação; e a adaptação das atividades pedagógicas tendo em conta a interpretação desenvolvida. É neste sentido que o erro deixa de ser considerado penalizador e passa a ser um instrumento interessante, que permite perceber as estratégias e as representações do aluno. Assim, a diferenciação pedagógica atua no sentido de orientar e ajudar o aluno na tarefa proposta.

A avaliação é então considerada como um elemento que facilita a tomada de decisão, pois procura regular o ensino e as aprendizagens, tendo em conta outros intervenientes, onde o contexto é relevante e a determinação de critérios é primordial para que se avalie o mérito e a importância de um determinado objeto de avaliação (Fernandes, 2005, citado por Gonçalves, 2008). É a regulação, nesta linha condutora, que irá servir de suporte para o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Pinto e Santos (2006), “os processos de avaliação formativa estão integrados nas atividades de ensino e aprendizagem” (p.34). A Figura 3 ilustra a relação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.

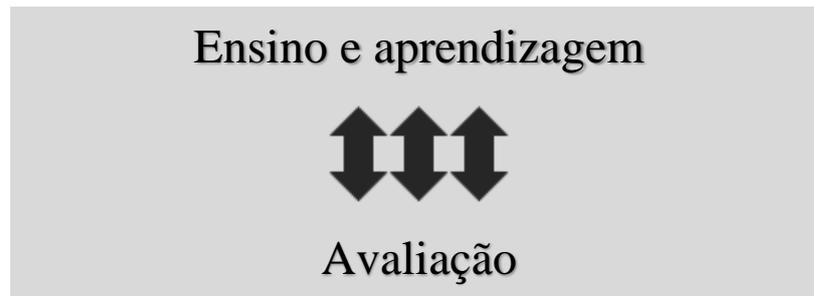


Figura 3 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).

É neste seguimento que surge a quarta geração de avaliação, como é designada por Guba e Lincoln (1989, citado por Pinto & Santos, 2006), já Fernandes (2006, referido por Gonçalves, 2008) refere-se-lhe como a geração da avaliação como negociação e construção. Pinto e Santos (2006) designam-na de geração da avaliação como uma interação social complexa. Estes autores referem que a avaliação é encarada de outra forma, sob novas perspetivas, tendo em conta a afirmação do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas, nos anos 90. Encara-se assim a avaliação não como um processo neutro socialmente, mas como uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam determinados valores (Pinto, 2002; Pinto & Santos, 2006).

Assim, a natureza da avaliação irá prender-se com a sua natureza relacional, que assenta num processo de comunicação, ou seja, tem que existir uma intencionalidade recíproca entre os atores numa relação, como também “com a adequação, a eficácia e o sentido das ações resultantes das decisões/julgamentos avaliativos” (Pinto e Santos, (2006, p. 379)). Procura ainda interrogar o sentido, quer dos processos de avaliação, quer das consequências que dela decorrem, sendo para tal necessário conhecermos o sistema de valores que está subjacente às finalidades da respetiva dinâmica de avaliação. Neste enquadramento a avaliação é perspetivada como,

um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua ação vai também gerando a própria realidade. (Pinto & Santos 2006, p. 38).

O processo de aprendizagem está centrado na relação privilegiada entre os alunos e o saber, onde o papel que é desempenhado pelo professor se assume como passivo. É colocada

em destaque a relação dos alunos com o saber, que não necessitam de uma mediação forçada pelo professor, (visão influenciada pela psicologia construtivista), que aponta no sentido de que os alunos são construtores do seu próprio conhecimento, pois este resulta de um processo pessoal de atribuição de significado ao que aprendem. Deste modo, sendo os alunos os construtores do seu conhecimento, podem aceder ao saber de forma direta e imediata. Ao professor, no lugar de transmissor do saber, cabe desempenhar o papel de organizador dos contextos e acompanhante dos alunos nas suas aprendizagens.

O erro e as dificuldades são então entendidos como um fator de regulação retroativa, tendo como objetivo levar os alunos a refletirem sobre as suas dificuldades e a reformularem as suas ações no sentido de as ultrapassar. Gonçalves (2008) realça “a avaliação passa a ser compreendida como uma reflexão contínua do indivíduo, reguladora do seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem. A ação do aluno passa a ser o foco central da função reguladora da avaliação” (p. 64).

A avaliação acontece, deste modo, integrada no ato pedagógico e não no final de um período de tempo mais ou menos alargado (Pinto & Santos, 2006). Esta relação é evidenciada pela Figura 4.

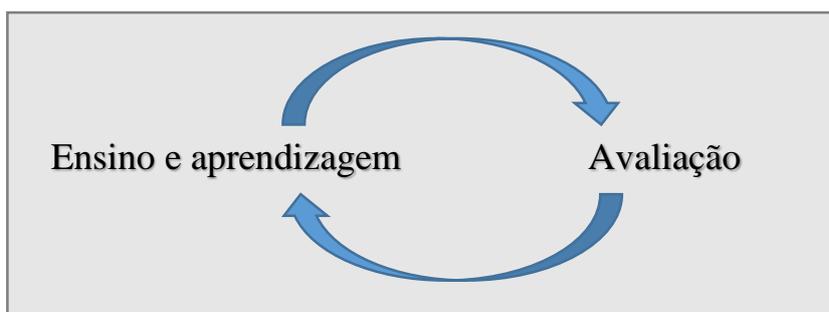


Figura 4 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).

Nunziatti (1990, citado por Gonçalves, 2008) realça que associado ao papel principal da ação do aluno enquanto agente principal da sua própria aprendizagem, com a função do professor de ajuda neste processo, indica o conceito de avaliação formadora. Também a autoavaliação regulada diz respeito ao papel do aluno enquanto regulador da sua própria formação/aprendizagem. No entanto, para além da autoavaliação, outras formas de avaliação são utilizadas, com o objetivo principal de realizar um balanço para encontrar os melhores caminhos na superação de dificuldades.

Fernandes (2005, citado por Gonçalves, 2008) salienta que “os parâmetros e os objetivos não são estabelecidos à partida. A sua definição ocorre progressivamente, de um modo interativo, negociado entre os diversos atores que participam na avaliação” (p. 64).

Surge entretanto a discussão em torno da função informativa da avaliação. Muitos sistemas educativos adotaram já esta prática, na qual a avaliação tem a função informativa. Perrenoud (2001, citado por Pinto & Santos, 2008), no entanto, coloca em causa se esta é uma nova função da avaliação ou se a função informativa não é já uma componente da avaliação. Numa visão oposta da apresentada por Perrenoud, evidencia-se Ribeiro (1999), pois no seu ponto de vista é possível considerar a existência das funções descritiva e informativa da avaliação, tendo em conta a utilidade da avaliação na recolha de informações úteis, nomeadamente sobre o progresso da turma e de cada um dos seus elementos, na descrição dos conhecimentos e das atitudes dos alunos perante o seu percurso e as suas dificuldades. Pinto (1991, citado por Pinto & Santos, 2006) refere que a avaliação é um processo que gera uma cultura de avaliação.

## **1.2. O papel da avaliação formativa na prática letiva**

Neste ponto importa explicitar de forma mais aprofundada o significado de avaliação formativa. É sobre esta modalidade da avaliação que o presente trabalho incide, pois não pode coexistir uma função reguladora da avaliação, dissociada da vertente formativa da avaliação. Assim pretende-se contextualizar e compreender mais aprofundadamente este conceito de avaliação.

Alves e Formosinho (1992, citados por Gonçalves, 2008) expõem que atualmente, as modalidades principais em que a avaliação se manifesta são a avaliação sumativa e a avaliação formativa. No entanto, a avaliação formativa, pelas suas funções e processos que lhe estão inerentes, é a que melhor serve a aprendizagem e os seus intervenientes.

De acordo com Abrecht (1991, citado por Santos, 2008), não existe um sentido consensual sobre a avaliação formativa. Na sua análise, realizada a definições de diversos autores, encontra, no entanto, um conjunto de posições que convergem entre elas. Abrecht (1991, citado por Pinto & Santos, 2006) realça que apesar de haver muitas definições para o conceito de avaliação formativa, agrega-se um conjunto de ideias que lhe são comuns. Estes autores expõem esse conjunto de ideias análogas, acerca do conceito de avaliação formativa:

- a avaliação formativa é dirigida ao aluno, no contexto da sua aprendizagem;
- requer que os alunos tomem consciência acerca da sua aprendizagem, das suas dificuldades e potencialidades;
- a avaliação formativa é um processo intrínseco à aprendizagem;
- a avaliação pretende que exista adaptação a uma situação individual, logo deve respeitar a pluralidade e a diversidade;
- aborda tanto os resultados como os processos;
- a observação conduz a uma ação, a uma intervenção sobre o ensino/aprendizagem, sendo, portanto, impulsionadora da intervenção pedagógica;
- ao contrário de sancionar os erros e as dificuldades dos alunos, procura conhecer as suas causas, tornando-se estes, assim, instrumentos de compreensão do processo de ensino e aprendizagem;
- a avaliação formativa tem como objetivo principal ajudar os alunos pelo desenvolvimento de metodologias e materiais aplicados a estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem, que são baseadas em “pistas de retorno através de informações múltiplas, que permitem orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz”. (Pinto & Santos 2006, p. 102).

Daqui ressalta a distinção entre a avaliação formativa da vertente sumativa pelas funções que a primeira desempenha: é centrada no aluno e nos processos de ensino e de aprendizagem; na sua intencionalidade, que compreende a necessidade de aceitar que vale a pena trabalhar de forma diferente; e pela sua ética, que compreende a aceitação de que é possível e vale a pena ajudar os alunos. Pode-se assim afirmar que a função da avaliação formativa é de ajudar, de regular e reforçar as aprendizagens, processo que acompanha toda a ação educativa.

Já a avaliação sumativa tem como função a verificação e a certificação de conhecimentos dos alunos, associada a uma medida ou norma, que decorre no final de um ciclo de avaliação formativa e que vem confirmar socialmente as aprendizagens realizadas por estes. Por outro lado, temos a avaliação diagnóstica, que antecede por norma a avaliação formativa, considerada por alguns autores como uma modalidade desta última. Esta apresenta as funções de prognóstico, de orientação e adaptação, na medida em que se procura conhecer as aquisições de competências dos alunos e assim servir de suporte para a tomada de decisões de orientação e seleção (Pinto, 2002, citado por Gonçalves, 2008).

Em relação ao referencial que suporta a avaliação, distinguem-se a avaliação normativa e a avaliação criterial. A primeira tem como base de referência a comparação e expõe-se como um processo de seleção, logo associa-se à avaliação sumativa. A segunda suporta-se em

critérios estabelecidos tendo em conta os indivíduos, caracterizando-se como um processo de formação, que faz parte da avaliação formativa (Pinto & Santos, 2006).

Esta perspetiva sobre a avaliação tem o seu cerne nas teorias construtivistas. Nestas o papel do aluno é central enquanto o papel do professor é o de gestor/orientador da ação educativa. Este passa sobretudo, de acordo com Santos (2008), a assumir a responsabilidade de “construir e propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e de gerir e orientar o aluno no desenvolvimento de tais contextos” (p.4). Do aluno é esperado que evolua e vá mudando de modo estável através da sua própria ação, pelos contextos de interação sociais facilitadores preconizados pelo professor.

Neste seguimento o erro é encarado como um meio de aceder aos processos mentais do aluno, que possibilita ao professor compreender a forma como este pensa, assim como as relações que estão a ser estabelecidas num determinado momento (Santos, 2008). O erro é assim entendido como uma fonte de informação, tanto para o professor como para o aluno, a compreensão do erro e o desejo do aluno de o corrigir é o que conduz às aprendizagens e a que estas permaneçam no tempo. Assim, é o aluno o protagonista da avaliação de carácter regulador, sendo a autoavaliação o modo privilegiado de avaliação. Santos (2008) refere que esta forma de regulação pedagógica, da autoavaliação regulada, consiste num processo de metacognição, constituindo deste modo, um meio de aprendizagem.

Pinto e Santos (2006) demonstram a relação entre a interação avaliativa como metacognição com a avaliação como um instrumento de aprendizagem, exemplificado pela Figura 5.

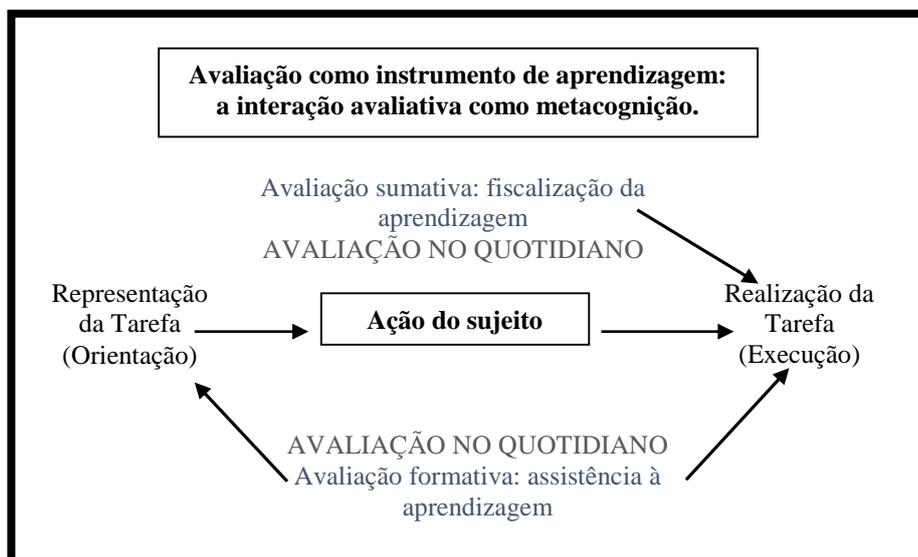


Figura 5 - Avaliação como assistência à aprendizagem (adaptado de Pinto & Santos, 2006).

Segundo Pinto e Santos (2006), nesta perspetiva, em que o professor procura conhecer as razões que levaram o aluno no desenvolvimento de uma tarefa, a dar determinada resposta, aponta no sentido de o professor o confrontar com as mesmas e o motivo pelo qual ele deu determinada resposta e não outra. Para tal, o professor não pode prender a sua atenção unicamente no perfeccionismo da resposta do aluno. Esta ação envolve uma interação privilegiada entre o professor e o aluno, a qual passa pelo *feedback* que é dado ao aluno durante os processos de ensino e aprendizagem.

Mas para que a avaliação se assuma como um processo de regulação das aprendizagens, a atitude do professor reveste-se de um carácter fundamental neste processo, como tal importa explicitar o papel do professor como avaliador e as suas práticas avaliativas.

De acordo com Jorro (2000, citado por Pinto & Santos 2006), distinguem-se quatro atitudes do professor enquanto avaliador: de fiscalizador; de observação de sinais; de aconselhamento; e de consultor.

A atitude de fiscalizador não contempla a ajuda ao aluno no processo de construção do conhecimento, não se integrando assim na perspetiva formadora da avaliação. A atenção do professor prende-se com os produtos finais indicando uma grande preocupação com a verificação do desempenho escolar dos alunos, no que respeita aos conhecimentos adquiridos e às provas.

Já a atitude de observador de sinais é caracterizada pela capacidade do professor de observar e prever o percurso escolar do aluno, que lhe permite tomar decisões sobre os momentos em que a sua ação reguladora se faz necessária para poder ajudar os alunos. A avaliação destaca-se, desta forma, ao tornar-se reveladora da situação do aluno. Neste sentido, a atitude de observador de sinais enquadra-se na avaliação formativa, no entanto, Pinto e Santos (2006) advertem que o professor corre o risco de se tornar “um autómato” pois o espírito de vigilância e correção seguindo os progressos dos alunos em direção ao domínio dos objetivos, pode conduzi-lo a só ser capaz de intervir de forma correta quando surge algum disfuncionamento. Assim, a turma pode tornar-se um palco onde se destacam os casos que precisam de uma intervenção particular.

A atitude de aconselhamento coloca o professor no papel de um conselheiro ou como designado por Develay (1996, citado por Pinto & Santos, 2006) num “mestre em didática”, pois este adota uma postura de aconselhamento através do diálogo estabelecido com os alunos sobre as produções destes. Pinto e Santos (2006) referem que o professor/avaliador,

é alguém que possui um saber profissional capaz de pôr em prática um dispositivo didático que garanta as melhores condições de aprendizagem ao aluno para que este se aproprie dos saberes de modo a ser capaz de os utilizar em situações reais. Há uma preocupação com a representação que o aluno faz do saber, mas também, com o seu confronto, utilização, interrogação e reconstrução (p.81).

Concebendo esta atitude de conselheiro, o professor apoia o aluno na sua aprendizagem, sendo o aluno encarado como construtor do seu conhecimento. A atenção do professor centra-se na adequação de dispositivos que ajudem o aluno no seu processo de apropriação de conhecimentos, para que este os possa transpor para a vida real.

São as atitudes de aconselhamento e de consultor que vão ao encontro da perspetiva formativa da avaliação. O consultor encoraja os alunos a exprimirem as suas dificuldades, para assim poder compreender e adequar a sua intervenção (Gonçalves, 2008). Pinto e Santos, 2006) referem que “o consultor é um par com um papel de questionar e de fazer circular a comunicação pelo grupo” (p. 82). Estes autores reforçam ainda que o consultor, quer no questionamento como na partilha de pontos de vista, procura reforçar nos alunos, quer o conhecimento dos processos de aprendizagem, quer o desenvolvimento da sua autonomia moral e cognitiva.

Tendo em conta que a avaliação formativa é um processo de regulação que pode acontecer em diferentes momentos, Allal (1986, citado por Gonçalves, 2008), sublinha a existência de três tipos de regulação, de acordo com a circunstância em que o processo acontece: a regulação proactiva, a regulação interativa e a regulação retroativa. A primeira refere-se ao que acontece no início de uma tarefa ou situação didática, enquanto a segunda se relaciona com a regulação que acontece durante todo o processo de aprendizagem e a terceira, considerada a mais comum, a que surge após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa. No entanto, Pinto e Santos (2006) consideram que este último tipo de regulação, se for a mais realizada não conduz a um grande envolvimento do aluno pois confronta-o de forma retardada com os seus erros, e não produz de forma imediata a compreensão da razão porque errou. Os autores referidos advertem que este último tipo de regulação pode ser facilmente associado a processos de regulação de natureza sumativa.

Santos (2002) refere-se à avaliação formativa como um processo de regulação que é externo ao aluno, pois esta responsabilidade cabe ao professor. Refere ainda os momentos em que esta pode acontecer, (regulação proactiva; regulação interativa; regulação retroativa), como referido anteriormente. Também esta autora enuncia, que embora estes três tipos de regulação, de acordo com o contexto real de ensino, sejam adequados e pertinentes, considera que a intervenção atempada da parte do professor se torna mais significativa para o aluno, elegendo a regulação interativa como a que garante melhores resultados, na medida em que esta acompanha o processo de ensino/aprendizagem. “A regulação interativa operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um ato avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem” (Santos, 2002, p.1).

Este tipo de regulação é designado por Perrenoud (1999, citado por Santos, 2002) como uma “regulação por falta”. No entanto, esta designação não é de forma alguma diminutiva do papel do professor, ao invés disso, ela procura enfatizar que se deve caminhar no sentido de que o aluno desenvolva de tal forma a sua autoavaliação, que a intervenção do professor deixa de ser necessária. Esta regulação externa que o professor desenvolve deve acontecer apenas quando as outras práticas de regulação não funcionam.

Nunziati (1990, citado por Santos, 2002) refere-se-lhe como um recurso derradeiro, “não é mais do que uma via de recurso alternativa, quando os mecanismos de auto-regulação do aluno estão gripados” (p.1).

Pinto e Santos (2006) explicitam que “é neste quadro que a avaliação formativa ganha um sentido e uma pertinência no campo pedagógico, porque não só contribui para o desenvolvimento profissional do professor, como se torna num instrumento ao serviço das aprendizagens dos alunos” (p. 113).

Pais e Monteiro (2004, citados por Gonçalves, 2008) expõem “a avaliação formativa assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (p. 69). É neste enquadramento, que ressalta a diferenciação pedagógica que procura respeitar cada aluno, as suas características particulares e diferentes ritmos de aprendizagem.

Destes tipos de regulação, surge uma pluralidade de processos de regulação, como enuncia Santos (2002) “a avaliação formativa, a co-avaliação entre pares e a auto-avaliação” (p.1).

Santos (2008) refere ainda outras formas possíveis de concretização de práticas reguladoras de avaliação, na prática letiva, que se apresentam no Quadro 1.

Quadro 1- Práticas de avaliação reguladora (adaptado de Santos, 2008).

Processos de avaliação reguladora	Possíveis atividades
<b>Questionamento oral</b>	Questionamento professor/turma Questionamento professor/aluno Questionamento aluno/aluno
<b>Escrita avaliativa</b>	Feedback escrito a produções dos alunos
<b>Autoavaliação</b>	Explicitação/negociação de critérios pelo professor Avaliação desenvolvida pelo próprio Avaliação desenvolvida por pares

Poderiam ainda ser enunciadas outras práticas reguladoras da avaliação, Santos (2008), sublinha no entanto, que não se pode “falar em práticas de avaliação reguladora sem falar obrigatoriamente numa destas” (p. 9).

Relacionam-se assim, o questionamento oral e a escrita avaliativa (designada também por *feedback* escrito) como as práticas de avaliação formativa protagonizadas pelo professor, ao passo que as práticas de autoavaliação e de coavaliação são protagonizadas pelo aluno/alunos. Podemos ainda referir para além das práticas mencionadas, o *feedback* oral dado

pelo professor às produções dos alunos e a heteroavaliação que é realizada pelos alunos às produções de um colega ou mais, mas nas quais os que avaliam não participaram.

### **1.2.1. A importância do *feedback* oral e escrito**

De acordo com o exposto no ponto anterior, a avaliação só poderá considerar-se realmente formativa se existir a intencionalidade da avaliação ser utilizada com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, e que esta intencionalidade tenha consequências nas aprendizagens (Pinto & Santos, 2006).

Para que a avaliação tenha uma função reguladora, como já foi exposto, não poderemos deixar de utilizar práticas de avaliação reguladora. Neste ponto aborda-se mais profundamente a prática de avaliação reguladora do *feedback* que é fornecido aos alunos. Este poderá ser escrito mas também oral, sob a forma de questionamento e resposta ao trabalho desenvolvido pelos alunos.

Segundo Black e Wiliam (1998, citados por Santos & Dias, 2009), torna-se imprescindível “o *feedback* regular enquanto forma de comunicação entre o professor e os alunos é um conceito central na avaliação formativa” (p. 502). Tunstall e Gipps (1996), referidos pelas mesmas autoras, dizem que o *feedback* é um “requisito obrigatório para existir progresso nas aprendizagens dos alunos” (p.502). É ainda uma condição necessária à regulação das aprendizagens. Santos (2008) destaca que vários estudos são demonstrativos que nas práticas pedagógicas onde o *feedback* é utilizado de forma sistemática às produções dos alunos, estas originam proveitos significativos nessas aprendizagens.

Menino (2004, citado por Santos & Dias, 2009) aponta que num estudo realizado sobre o uso de *feedback* se comprova que “o *feedback* é essencial nas aprendizagens dos alunos pois “guiam” [os alunos] no sentido de superar os erros e conseguir aprendizagens mais significativas” (p. 502).

Referindo-se ao *feedback* oral, Folque (2012) por sua vez, considera que “a natureza do *feedback* também mostra as relações de poder nas atividades de ensino/aprendizagem e tem impacto nas disposições das crianças para aprender (motivação, reação ao sucesso ao insucesso ou à dificuldade), bem como nas suas identidades como aprendentes” (p.94).

Santos (2008), ressalta ainda que,

a escrita avaliativa ou feedback é uma outra forma possível de criar contextos de aprendizagem que ajudem o aluno a ir desenvolvendo a sua capacidade de auto-avaliação. Por outras palavras, a sua existência, quando adequada a este objetivo, poderá constituir uma estratégia facilitadora para o aluno ser levado a tomar consciência dos seus erros, e de os autocorrigir (p.14).

Seguindo esta orientação, é dado ao aluno a possibilidade de melhorar as suas produções, não se devendo esperar que as produções dos alunos se realizem logo na primeira tentativa, pois este deve ter a oportunidade de melhorar, de ter consciência do que errou e de corrigir esses erros.

Importa referir a natureza do *feedback*, Gipps (1999, referido por Santos, 2008) aponta dois tipos de *feedback*: o avaliativo e o descritivo. O avaliativo significa emitir um juízo de valor, com a utilização explícita ou implícita de normas, que terá poucos efeitos de regulação das aprendizagens. O descritivo tem o seu enfoque na realização do aluno e na tarefa proposta. A autora, aponta ainda neste último tipo de *feedback*, dois subtipos: o que indica o progresso dos alunos e o que constrói o caminho a seguir. É este último, que estimula uma compreensão mais profunda acerca das tarefas, incitando os alunos a refletir sobre o que fizeram. Pinto e Santos (2006), referindo o mesmo autor, esquematizam os tipos de *feedback*, demonstrados na Figura 6.

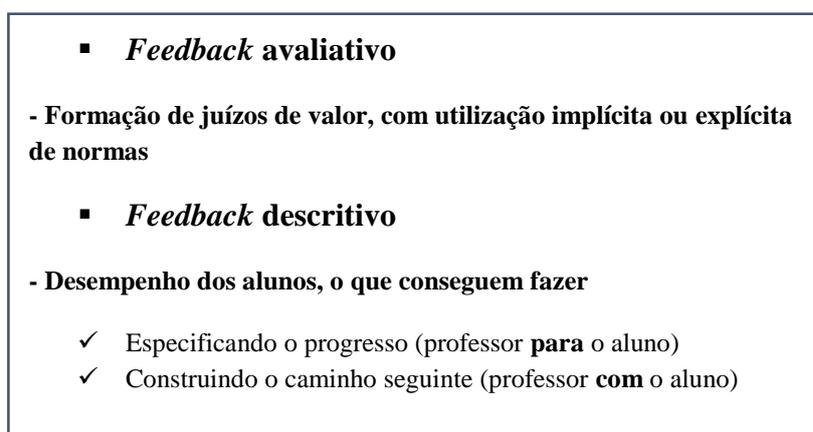


Figura 6 - Tipos de *feedback* (adaptado de Gipps, 1999 citado por Pinto & Santos, 2006).

Jorro (2000, citado por Santos, 2008) também distingue dois tipos de escrita avaliativa, ou *feedback*: a anotação como transmissão de informação, que se manifesta por enunciados

vagos ou juízos de valor, com pouco contributo para a aprendizagem; “e a anotação como diálogo que procura questionar, dar pistas e incentivar a reflexão por parte do aluno” (Veslin & Veslin, 1992, citados por Santos, 2008, p.15).

A investigação realizada sobre o uso de *feedback* tem demonstrado que não é qualquer tipo de *feedback* que garante uma ação de natureza reguladora. William (1999, citado por Santos, 2008), partindo da revisão realizada a 131 estudos, enuncia que em 40% destes, o *feedback* surtiu um efeito negativo sobre o desempenho dos alunos, em dois casos de cada cinco, o uso de *feedback* originou piores desempenhos do que se não houvesse sido dado nenhum. Santos (2008) aponta ainda, que no estudo realizado, no âmbito do Projeto AREA, com alunos do 7.º ano de escolaridade, na área da Matemática, que o mesmo *feedback* escrito não ajuda do mesmo modo todos os alunos. “É importante conhecer os alunos e dar um *feedback* adequado ao perfil académico de cada um. Este estudo parece indicar que os alunos com desempenho médio a Matemática necessitam de um *feedback* mais descritivo e menos simbólico” (Santos, 2008, p.15).

Estes estudos apontam no sentido de que não é qualquer *feedback* escrito que irá garantir uma regulação pedagógica. O *feedback* será um contributo para o aperfeiçoamento dos alunos, e conseqüentemente para a sua aprendizagem, quando a escrita avaliativa se foca no que deve ser realizado para melhorar o desempenho. Particularmente, quando são fornecidas indicações mais pormenorizadas acerca do procedimento a seguir (William, 1999 citado por Santos, 2008).

Tunstall e Gipps (1996, citados por Folque, 2012), com base numa investigação que realizaram em escolas do 1.º ciclo, definiram quatro tipos de *feedback*:

- ✓ Tipo A – recompensa/castigo;
- ✓ Tipo B – aprovação/desaprovação;
- ✓ Tipo C – indicação de um resultado ou melhoria;
- ✓ Tipo D – construção do resultado e de um caminho.

Através desta investigação, concluem que os tipos C e D são aqueles que ligam a avaliação com aprender, pois promovem orientações para a aprendizagem, ao passo que os tipos A e B promovem orientações para o desempenho.

Também dos estudos desenvolvidos por Kamis e Dweek (1999, referidos por Folque, 2012) sobressaem três tipos de *feedback*:

- ✓ *Feedback* estratégico (que sugere estratégias diversas);
- ✓ *Feedback* de adequação do comportamento;
- ✓ *Feedback* sob a forma de crítica à própria pessoa.

Os estudos demonstraram como resultado que existiu maior positividade e sucesso no grupo de crianças que foi alvo de *feedback* estratégico. Pinto e Santos (2006), indicam ainda que se o *feedback* dado for “telegráfico, profético em relação à desgraça, ou culpabilizante, certamente que não terá grandes efeitos no seu destinatário” (p.107). Ao invés disso, se este incentivar e mobilizar o diálogo pode ser muito útil como instrumento de ajuda ao aluno.

De acordo com Santos (2003b, citado por Pinto & Santos, 2006), o *feedback* avaliativo (ou escrita avaliativa) que leva à regulação por parte do aluno deve ter as características seguintes:

- ✓ Dever ser clara para que de forma autónoma o aluno a compreenda;
- ✓ Apontar pistas do que deve fazer de seguida, para que a partir dela o aluno saiba como deve prosseguir;
- ✓ Incentivadora, no sentido do aluno reanalisar a sua resposta;
- ✓ Não deve incluir a correção do erro, permitindo ao aluno ser ele próprio a identificar e alterar o erro, para que permita uma aprendizagem duradoura;
- ✓ Identificar o que está correto, permitindo dar autoconfiança, assim como possibilitar que o saber seja reconhecido de forma consciente.

Conclui-se, deste modo, que este diálogo avaliativo integra o próprio processo de regulação, pois condiciona-o de forma negativa ou positiva. “O seu grande objetivo é sobretudo perceber o que se passa para agir de forma pertinente do ponto de vista do aluno e do professor e não apenas descrever ou quantificar essa realidade” (Pinto & Santos, 2006, p.107).

### **1.2.2. O questionamento oral**

Uma prática comum, em qualquer método de ensino é a interação professor-aluno.

Santos (2008), no entanto enuncia características para que esta interação contribua para a aprendizagem, ou seja, para que se possa chamar de reguladora:

- ✓ Ser intencional;
- ✓ Que todos os elementos que constituem a comunidade nela participem;
- ✓ Não se destaquem os alunos que erram dos que acertam, ou seja, o erro deve ser considerado um estatuto indiferenciado;

- ✓ Os diferentes modos de pensar devem ser privilegiados e respeitados;
- ✓ A turma, como comunidade, deve ser reconhecida como “campo legítimo de validação ou correção de raciocínios e processos, ou seja as diferentes interações permitidas e mesmo incentivadas pelo professor constituem contextos para o desenvolvimento da auto-avaliação e co-avaliação dos alunos”(Santos, 2008, p.9).

Siraj-Blatchford *et al.*, (2002, citado por Folque, 2012) indica que as interações adulto-criança de qualidade são,

“partilha sustentada de pensamento” (sustained share thinking) em que tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidos, num processo de co-construção através de uma mobilização cognitiva, em que o adulto usa técnicas de ensino, tais como a modelização e a demonstração, a explicação e o questionamento (p. 90).

Folque (2012) sublinha a importância dos diálogos interativos referindo investigações realizadas, demonstrativas de como a colocação de perguntas é um instrumento que potencia o desenvolvimento do pensamento, estimula o pensamento metacognitivo, crítico e especulativo, assim como o raciocínio.

Stenmark (1989 citado por Santos, 2008) declara que saber colocar a pergunta correta é uma arte que deve ser praticada por todos os profissionais de educação. Parece pois, que esta interação é mais difícil do que se supõe. Esta autora, referindo-se a Gipps (1999), realça que este é da opinião de que colocar questões em sala de aula pode não ser assim tão simples quanto parece.

Um aspeto que evidencia a dificuldade encontrada pelos docentes refere-se com o tipo de perguntas que são realizadas pelo professor, é se estas são abertas ou fechadas. De acordo com Gipps (1999), as perguntas fechadas referem-se a um tipo de questionamento de diagnóstico, para as quais os alunos procuram a resposta correta sem desenvolverem um raciocínio elevado, que parece conduzir ao desenvolvimento de estratégias para tentar perceber a resposta que é esperada pelo professor. Este tipo de perguntas procuram avaliar o que o aluno sabe, o que ainda não sabe, o que consegue ou não fazer, não permitem estimular o pensamento, pois a pergunta limita-se a verificar os conhecimentos do aluno, a sua concentração prende-se com um aspeto ou situação de uma tarefa (Folque, 2012).

Por outro lado, as perguntas abertas, segundo Folque (2012) permitem mais do que uma resposta e conduzem a um nível de exigência maior, pois a criança tem que avaliar e pensar na pergunta para poder dar uma resposta. Gipps (1999, citado por Santos, 2008), refere que este tipo de questionamento (perguntas abertas) permite aos alunos: uma interpretação de partilha de controlo; de poder; assim como do que são considerados conhecimentos satisfatórios e aceitáveis.

Fisher; MacNaughton e Williams, (2001, 2004, citados por Folque, 2012) realçam “as boas perguntas são, também as que fazem sentido para as crianças, não lhes provocando sentimentos de embaraço, humilhação ou desrespeito pelos seus direitos, e que lhes ofereçam a possibilidade de dar uma resposta (não sendo por isso demasiado complexas)” (p.93).

Outro aspeto a ter em conta na colocação de perguntas pelo professor é o tempo dado, ou *wait time* da resposta. No estudo desenvolvido por Rowe (1974, in Black *et al.*, 2003, citado por Santos, 2008) concluiu-se que o tempo médio de espera pela resposta dos alunos era de 0,9 segundos. Decidiu este investigador estudar o efeito do aumento do tempo de espera, concluindo:

- ✓ As respostas dadas pelos alunos tornaram-se mais longas;
- ✓ Existiu uma diminuição do insucesso nas respostas;
- ✓ Os alunos revelaram mais confiança nas respostas dadas;
- ✓ Os alunos desafiaram e/ou contribuíram para que os colegas aperfeiçoassem as suas respostas;
- ✓ Passou a haver maior número de respostas alternativas.

Aponta-se no entanto, a dificuldade encontrada nas mudanças de práticas pelos professores que participaram neste estudo, em dar tempo para a resposta. Assumem que este processo foi doloroso, considerando até como “antinatural” a existência de momentos mortos.

Black e Wiliam; Fernandes; Santos (1998b; 2005; 2004, citados por Santos, 2008) referem as condições para que o questionamento seja potencialmente regulador: “ ser intencional por parte do professor; ser feito sem constrangimentos de tempo; fazer parte de um processo de comunicação bilateral e formado essencialmente por perguntas de tipo aberto”(p.13). Conclui, com a afirmação de que o questionamento oral é um dos processos de avaliação reguladora mais utilizado pelos professores em sala de aula, visto que:

- (i) acontece a par com as experiências de aprendizagem, permitindo uma regulação no momento;
- (ii) recorre à forma mais habitual de comunicação

entre professor e alunos – a forma oral, e (iii) a sua responsabilidade pode deslocar-se do professor para o aluno sem constrangimentos de qualquer espécie, para além naturalmente do nível de desenvolvimento da capacidade dos alunos para o fazerem (Santos, 2008, p.13).

### 1.3. Os intervenientes na avaliação

Neste subponto procura-se compreender mais aprofundadamente algumas das práticas de avaliação reguladora, ou processos de regulação distinguindo os agentes que participam nesses processos. Destacam-se a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação.

Como já vimos o conceito de avaliação nos dias de hoje é complexo. Cabe ao educador/professor o desenvolvimento de noções sobre o que pretende avaliar para assim estabelecer critérios, de recolher, analisar e discutir os dados, e deste modo conceber as condições de regulação das práticas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem (Gonçalves, 2008).

Vejamos, na Figura 7 representada as práticas de avaliação reguladora e a sua relação com os intervenientes nas mesmas, distinguidas por Régnier (2002).

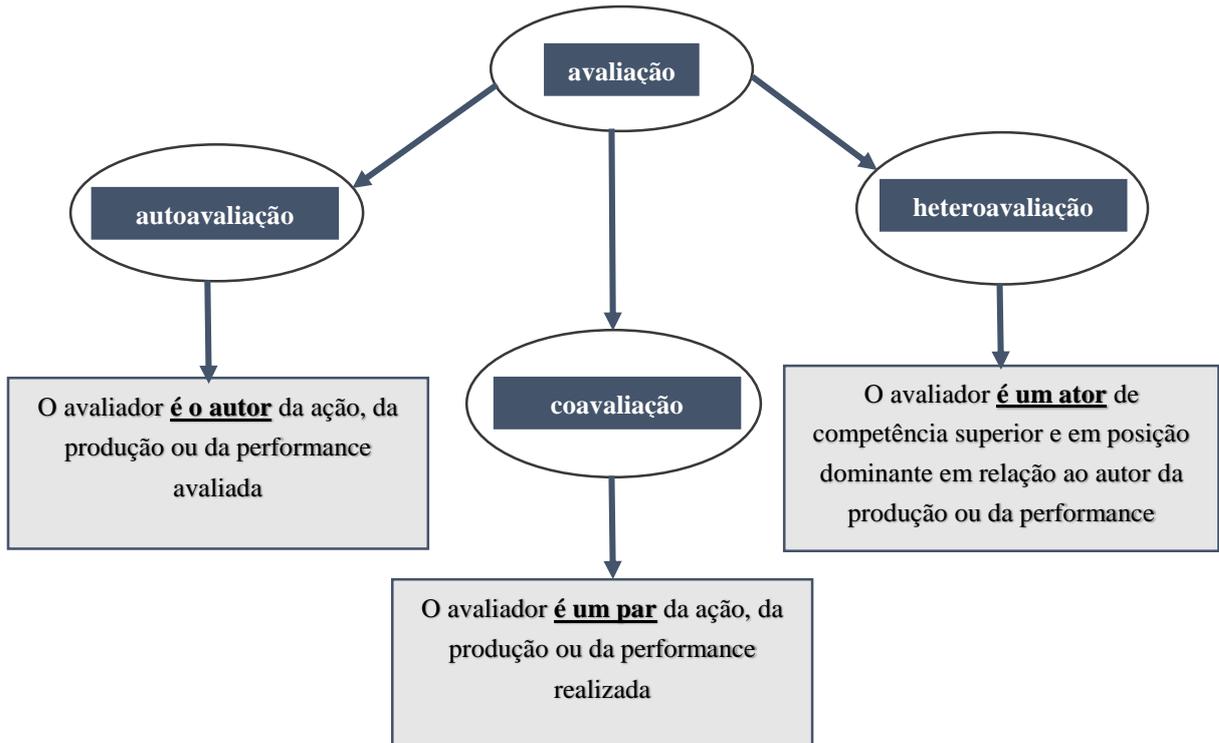


Figura 7 - Práticas de avaliação reguladora (adaptado de Régnier, 2002).

Assim, a autoavaliação é desenvolvida pelo próprio executor da tarefa proposta, pois é o próprio que avalia o que produziu e como produziu. Santos (2002) refere que “a autoavaliação é o processo de regulação por excelência, por ser um processo interno ao próprio sujeito” (p.2)

A coavaliação é realizada entre os pares da ação, envolve em simultâneo o próprio sujeito e os outros, sendo portanto um processo externo e ao mesmo tempo interno ao próprio executor da produção ou ação.

Na heteroavaliação, de acordo com este autor, a avaliação é realizada por alguém que possui mais conhecimentos sobre a produção/ação desenvolvida e que possui uma posição dominante em relação àquele que produz ou desenvolve a ação. No entanto, a definição no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, de heteroavaliação, indica-nos que é a avaliação de outrem, realizada por uma ou mais pessoas que não estão a ser avaliadas nesse momento. Neste sentido, a heteroavaliação é a avaliação de um sujeito (objeto) que é realizada por diferentes sujeitos.

Depreende-se então que a heteroavaliação em sala de aula pode ser a avaliação realizada pelo professor ou a avaliação realizada pelos pares a uma produção/objeto de um colega.

Neste trabalho entende-se a prática da heteroavaliação como a avaliação que é desenvolvida pelos pares a um objeto/produção de um colega, na medida em que esta se considera uma interação entre pares, em que a aprendizagem e o conhecimento são partilhados e co-construídos pelos indivíduos, onde uns auxiliam os outros, num processo social de comunicação verbal.

### **1.3.1. A autoavaliação**

Ribeiro (1999, citado por Gonçalves, 2008) é defensor da importância da autoavaliação, designando-a de “processo de regulação por excelência” pois contribui para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, “dando sentido aos saberes adquiridos e favorecendo a aprendizagem ao longo da vida” (p.70). Também, Silva e Sá (2003, citados por Santos, 2008) salientam o papel da autoavaliação como uma regulação que é desenvolvida pelo próprio, como um conjunto de ações que são autodirigidas para alterar o estado atual dos acontecimentos.

Segundo Black e William (1998, citados por Gonçalves, 2008), a autoavaliação em contexto de sala de aula implica da parte dos alunos,

Thus self-assessment by pupils, far from being a luxury, is in the fact an essential component of formative assessment. When anyone is trying to learn, feedback about the effort has three elements: recognition of the desired goal, evidence about present position and some understanding of a way to close the gap between the two (p. 70).

Nesta perspectiva ao falarmos de autoavaliação, necessariamente encontramos duas fases, sendo que na primeira o aluno deve ser capaz de fazer a confrontação entre o que fez com o que era esperado que fizesse (pelo menos perceber que existe uma diferença entre essas duas situações) e na segunda o aluno deve ter a capacidade de agir de modo a reduzir ou a eliminar essa diferença (Santos, 2008).

Mas para que o aluno possa realizar essa confrontação, (entre o que realizou e o que era esperado) tem que conhecer os critérios estabelecidos, que são um referente para que a autoavaliação aconteça. Estes são fundamentais, quer para o processo de autoavaliação, quer na tomada de decisões que permitam agir de acordo com essa avaliação (Santos, 2008). Esta autora citando Sá, (2004) aponta ainda que a definição de critérios é essencial para o processo de autorregulação, pois “ a existência de um objetivo, padrão, critério ou valor de referência que pode servir de bitola para avaliar a acção (...) e orientar os processos de regulação” (Santos, 2008, p.19).

Nunziati (1990, referido por Gonçalves, 2008) refere-se à autoavaliação como um processo onde uma das vantagens é ser intrínseco ao aluno na medida em que este regula o seu próprio percurso de aprendizagem. É neste enquadramento, que cabe ao professor a responsabilidade de promover contextos que facilitem o processo de autoavaliação, promovendo a autonomia do aluno. Santos (2002), refere ainda que a autoavaliação regulada implica que o professor adote estratégias diversificadas, apontando possíveis intervenções da parte deste. Enunciam-se:

- ✓ A adoção de uma abordagem positiva face ao erro, onde o papel do *feedback* fornecido é primordial. O professor deve dar pistas ou levantar questões que orientem a ação a desenvolver pelo aluno, que permitam que este identifique e corrija o erro.

- ✓ Tenha uma atitude de questionamento continuada, visto esta atitude permitir desenvolver nos alunos a capacidade de autoquestionamento.
- ✓ A explicitação e negociação de critérios, visto a apropriação dos critérios de avaliação de determinada tarefa ser imperativo para desenvolver a autorregulação e para que o processo de metacognição possa acontecer.

Perrenoud (1999, citado por Gonçalves, 2008) refere “toda a acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (p.70).

### **1.3.2. A heteroavaliação**

Neste subponto, refere-se a heteroavaliação, como foi exposto, como a avaliação que é realizada pelos pares a uma produção de um colega. Neste sentido, os pares perante um trabalho individual de um colega ou uma apresentação/exposição tornam-se avaliadores desse trabalho, na medida em que emitem uma opinião, uma crítica construtiva apresentando sugestões para o melhoramento do objeto avaliado. Desta forma, a heteroavaliação é uma interação entre pares.

Esta prática de avaliação pode funcionar melhor do que a avaliação preconizada pelo professor, na medida em que são os pares que emitem uma apreciação/avaliação e a relação entre estes é de estatuto de igualdade o que “liberta a criança da autoridade do adulto” (DeVries, 1997, citado por Folque, (2012, p.97)). A autora refere ainda, que com vista à cooperação, existe da criança uma análise dos seus pontos de vista, levando a que se descentrem e se envolvam em conflitos cognitivos.

Folque (2012) referindo-se a um estudo realizado por Fisher (1992); Mercer (1994); Mercer e Wegerif (2004) aponta três tipos de conversação definidos através deste em classes de escolas de 1.º ciclo: a conversação de disputa, a conversação cumulativa e a conversação exploratória. A conversação de disputa não apresenta uma crítica construtiva sob a forma de sugestões, os diálogos são curtos e baseiam-se em afirmações e contestações ou em afirmações opostas. Já na conversação cumulativa, os envolvidos utilizam a conversação para construir um conhecimento comum, pela acumulação. Este tipo de discurso tem como características as repetições, confirmações e elaborações. Por sua vez, na conversação exploratória os parceiros apresentam afirmações e sugestões para apreciação em conjunto.

Folque (2012) refere que,

A importância da conversação exploratória decorre de ser uma modalidade em que as crianças experienciam o pensamento crítico e a colaboração para co-construírem o conhecimento..., o controlo (poder) é partilhado e negociado. A utilização da conversação exploratória implica um envolvimento crítico dos participantes (p.98).

Os professores do 1.º ciclo e os educadores de infância, de acordo com Mercer; Amante (2000; 2004, citados por Folque, 2012) ao apoiarem as interações sustentadas entre as crianças e ao modelizarem a conversação cumulativa e exploratória, desempenham um papel importante no desenvolvimento da conversação exploratória.

Mercer (2000, citado por Folque 2012) concluiu,

os professores podem tornar-se mais eficazes se encararem a aprendizagem como um processo social de comunicação, organizando intercâmbios de ideias e um apoio mútuo entre alunos, incentivando-os a desempenharem um papel mais activo e verbal nos acontecimentos da sala de aula, relacionando explicitamente a atividade presente com a experiência passada e usando as suas contribuições como um recurso para construir o conhecimento comum do grupo (p.99).

Estas interações podem ser preconizadas em diversos momentos da vida do grupo na sala de aula, no entanto, a heteroavaliação é sem dúvida uma das práticas que promove e regula a aprendizagem, através da partilha de ideias e opiniões entre as crianças, onde a comunicação é o meio pelo qual todas contribuem para o conhecimento do grupo, conduzindo-nos para o socio construtivismo e subsequentemente para as comunidades de aprendizagem.

### **1.3.3. A coavaliação**

Perrenoud (1999, citado por Gonçalves 2008) refere-se ao conceito de coavaliação da seguinte forma “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (p.71).

A coavaliação é assim uma interação entre os alunos, na avaliação de uma produção comum, onde podem receber ajuda e ajudar os seus pares, promovendo a regulação das suas aprendizagens assim como da autonomia e responsabilidade.

Para tal, é necessário no entanto, que se encare o erro com naturalidade e não como algo negativo que seja alvo de penalização. Esta prática de avaliação reguladora possibilita a autorregulação da aprendizagem na medida em que os alunos se transformam em coavaliadores das suas próprias produções/ações, assim como das dos seus colegas. A criação de um ambiente favorável pelo professor em sala de aula para que se desenvolvam tais práticas é fundamental assim como a relação que é estabelecida pelo professor com os alunos e com a turma, pois esta influencia de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem.

Amado e Freire (2005, citados por Favinha & Moreira, 2012) referem que um dos papéis que compete ao professor é o de contribuir “para a formação de cidadãos livres, valorizados na sua interioridade, identidade e individualidade mas também responsáveis, solidários, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (p.2).

Assim, subentende-se que o trabalho em pequenos grupos, grande grupo e pares são propícios para um ambiente que favorece quer a autoavaliação como a coavaliação. Aliás, Black *et al.* (2012, citado por Santos, 2008) afirma “assim, existe toda a vantagem da autoavaliação ser trabalhada em conjugação com a co-avaliação” (p. 21).

Neste seguimento, as práticas de avaliação para que efetivamente se tornem reguladoras devem considerar os seguintes aspetos, essenciais: serem dirigidas ao aluno; integrarem o processo de ensino e aprendizagem; admitirem que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos pelo professor e pelos alunos e que ambos se apropriem deles (professor e alunos); que o seu foco seja quer os resultados quer os processos; serem proporcionadoras da compreensão e da reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, não só pelo professor mas também pelos próprios alunos; incentivarem a autoconfiança dos alunos na aprendizagem; e desenvolverem uma atitude reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes intervenientes que estão envolvidos no processo, para que todos compreendam o que fazem e porque o fazem.

Considerando os fundamentos teóricos expostos procurei na prática desenvolvida seguir estas linhas orientadoras, consciente de que a avaliação é um instrumento de regulação pedagógica, sendo a avaliação formativa, um processo que acompanha e regula o ensino e a aprendizagem, cujo objetivo é principalmente ajudar o professor a compreender o funcionamento cognitivo do aluno dado uma determinada situação proposta por este, para deste modo intervir de forma adequada. São os diversos momentos de aprendizagem que são

desenvolvidos diariamente, o centro da atenção do professor, observando os sinais vindos dos alunos, realizando a sua interpretação e agindo de acordo com os mesmos. Assim, cabe ao professor desenvolver contextos que favoreçam a atividade de regulação por parte do aluno, procurando que este seja cada vez mais autónomo na sua autorregulação.

Considera-se pois, neste seguimento, que a avaliação é um processo importante com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, que acontece num contexto relacional, através de um processo de comunicação interpessoal, onde o papel das interações operadas pelos seus intervenientes assumem um papel central para que esta aconteça. Desta forma, a avaliação descentraliza-se da função de medida de saberes e passa a ser um instrumento de regulação ao serviço da aprendizagem, constituindo uma prática complexa construída socialmente ao serviço dos atores que a incorporam.

## Capítulo II - Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

No presente capítulo apresentam-se os contextos de intervenção da PES em pré-escolar e 1.º ciclo. O mesmo tem como objetivo situar a ação nos respetivos contextos educativos, dando ênfase aos aspetos relevantes para a investigação-ação realizada: a função reguladora da avaliação. Como refere Leal (1992, citado por Santos, 2002), a avaliação é um ato de comunicação e interação entre diferentes pessoas e objetos de avaliação, que acontece num determinado contexto social e é por ele determinado.

### 2.1. Contexto da prática de ensino supervisionada no pré-escolar.

O contexto onde desenvolvi a PES em pré-escolar pertence ao Agrupamento de Escolas n.º 4, e faz parte da rede pública de ensino. A prática de ensino supervisionada teve lugar no Jardim de Infância dos Canaviais, concretamente na sala A desta instituição, com durabilidade de cerca de 4 meses (desde a 2.ª semana de fevereiro até ao final de maio de 2014).

O agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora é constituído por 6 Jardins de Infância, um deles como polo itinerante, 6 Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 Centros Escolares com 1.º Ciclo e Pré-Escolar (Canaviais e Bacelo) e a EB2,3 Conde de Vilalva (escola sede), distribuídas por diversas Freguesias um pouco por todo o concelho de Évora (Bacelo, Azaruja, Canaviais, Graça do Divor, N.ª Sr.ª de Machede e S. Miguel de Machede). O Quadro 2 representa a distribuição geográfica das respetivas escolas e jardins-de-infância que constituem este agrupamento.

Quadro 2 - Escolas e Jardins-de-Infância do Agrupamento n.º 4 e respetiva localização geográfica.

Escola	Localização
Escola EB2, 3 Conde de Vilalva	Évora
Escola Básica do Frei Aleixo	Évora
EB/JI Canaviais	Évora
Escola Básica de Azaruja	Azaruja
Escola Básica de Graça do Divor	Graça do Divor
Escola Básica de N.ª Sr.ª de Machede	N.ª Sr.ª de Machede
Escola Básica de S. Miguel de Machede	S. Miguel de Machede
EB/JI Bacelo	Évora

<b>Escola</b>	<b>Localização</b>
Jardim-de-Infância de Penedo de Ouro	Évora
Jardim-de-Infância da Azaruja	Azaruja
Jardim-de-Infância de Graça do Divor	Graça do Divor
Jardim-de-Infância de N. <sup>a</sup> Sr. <sup>a</sup> de Machede	N. <sup>a</sup> Sr. <sup>a</sup> de Machede
Pólo do Pré-Escolar Itinerante de S. Miguel de Machede	S. Miguel de Machede

Pela observação da tabela é perceptível a dimensão geográfica do agrupamento, pois muitas das escolas e jardins-de-infância encontram-se no meio rural, dificultando a articulação entre os docentes, muitos destes estabelecimentos do meio rural ainda não dispõem de internet, tornando mais difícil o contato entre os professores e os educadores dos diversos estabelecimentos, e desta forma o trabalho de equipa. Esta dificuldade evidenciou-se na realização de projetos comuns, como foi o caso do projeto “Uma história em rede” que contou com a participação de todos os estabelecimentos de ensino mencionados.

Os princípios definidos pelo projeto educativo do agrupamento procuram respeitar a diversidade das famílias e das comunidades e estabelecer parcerias entre estas e as escolas. As suas decisões ao nível da política educacional seguida, são sustentadas pelo direito das crianças em ter as suas culturas, identidades, reconhecendo, valorizando e dando resposta à complexidade das crianças e das vidas das famílias.

Reconhecem a existência de barreiras ao sucesso educativo das crianças, para alcançar este sucesso, existe a necessidade de se desenvolverem práticas que contribuam para promover a inclusão e a participação de todas as crianças, criando condições de suporte e apoio para estas, especialmente as crianças com necessidades educativas especiais, contando com uma equipa de técnicos especializados para o efeito como: psicólogo, terapeuta da fala e enfermeiros do centro de saúde.

Procurando estruturar a sua função e valores, definiram-se as linhas que orientam a ação, em quatro dimensões:

- 1.<sup>a</sup> - Dimensão – Promoção no agrupamento, de uma cultura de excelência;
- 2.<sup>a</sup> - Dimensão - Promoção da educação para a cidadania, cultura e valores;
- 3.<sup>a</sup> – Dimensão - Promoção da educação para a sustentabilidade;
- 4.<sup>a</sup> – Dimensão - Promoção da Educação para a Saúde;

Cabe a cada um dos educadores/professores pôr em prática estas dimensões que devem ser projetadas no plano de turma. A perceção destes princípios, assim como das linhas orientadoras da ação, permitiram-me atuar de forma refletida e adequada a este contexto, procurando ir ao encontro das necessidades e interesses descritos.

O centro escolar EB/JI dos Canaviais abrange não só a população residente no bairro, como também alunos oriundos de outras zonas da cidade, tanto no 1.º ciclo, como no pré-escolar. No entanto, esta situação verifica-se maioritariamente neste último, devido à não existência de vagas noutras jardins-de-infância da rede pública da cidade e bairros limítrofes, especialmente nas idades de 3 e 4 anos. Houve também crianças que vieram de instituições privadas de pré-escolar. Esta confluência originou uma grande heterogeneidade cultural, que propiciou a partilha de saberes, vivências e relações, dado que cada criança é única e influencia e é influenciada pelos múltiplos contextos onde se relaciona.

O centro escolar foi inaugurado em 2012, no início do ano letivo, resultante de um projeto co-financiado pelo FEDER, à responsabilidade da Câmara Municipal de Évora, sendo, portanto, um edifício de construção recente, que foi desenhada considerando a amplitude dos espaços, a luminosidade natural, as questões de segurança, os espaços de arrumação e de higiene, das crianças e adultos, e os espaços exteriores quer para o jardim-de-infância quer para o 1º ciclo. Dispõe de uma biblioteca espaçosa, equipada com computadores e internet, que também é local de exposições e de diversas atividades, e de um espaço polivalente amplo, onde decorrem as aulas de expressão físico motora e que funciona como sala de espetáculos e apresentações. Este espaço foi um recurso constante ao longo da minha prática, na pesquisa de informação para o trabalho de projeto, na requisição de livros para a nossa sala, para contar e ouvir histórias.

A cantina constitui um espaço de encontro entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, apesar dos horários diferenciados de almoço. Aqui, as crianças dispõem de um acompanhamento na refeição pelas auxiliares e educadoras, respeitando os ritmos de cada criança na refeição e apelando para hábitos alimentares saudáveis. Esta preocupação reflete-se no lanche da manhã do pré-escolar, que consiste numa peça de fruta que a criança traz de casa.

Verifica-se a existência de um espírito de cooperação e de partilha entre os educadores e os professores do centro escolar, que trocam impressões e opiniões que são atitudes promotoras de um clima relacional calmo, seguro e de respeito uns pelos outros. Foram desenvolvidas algumas atividades que promoveram as interações entre os profissionais e todas

as crianças do centro escolar e respetivas famílias, como por exemplo, o concurso de máscaras de Carnaval, o peddy paper na Páscoa e o dia Mundial da Criança.

Por outro lado, o contato estabelecido entre as famílias e a escola é diário, na troca de recados e informações sobre a criança e a sua vida casa/escola, transpondo para a criança o sentido de continuidade entre estes dois contextos, o que lhe dá segurança e estabilidade e facilita a sua integração no grupo.

Na prática que desenvolvi, procurei estreitar a relação escola/família, realizando atividades que aproximaram os pais/encarregados de educação e familiares das crianças, nomeadamente o lanche e jogos entre os pais e as crianças nos dias do Pai e dia da Mãe, que passaram o dia com as crianças na escola, a participação na recolha de materiais reutilizáveis, e outras iniciativas que envolveram as famílias.

Sendo a família, a primeira educadora das crianças, o seu papel na vida escolar é essencial para o seu sucesso escolar. A interação entre os pais/encarregados de educação e os educadores/professores, estabelecendo relações respeitosas e amigáveis, trocando ideias e opiniões acerca das crianças é um veículo de comunicação entre os dois contextos principais da vida das crianças, que deve ser cultivado pelos profissionais.

### **2.1.1. Caraterização do grupo**

#### Idades das crianças e género

O grupo era composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. No início do ano letivo eram 23 crianças, em janeiro entraram mais duas, os gémeos, ambos com 3 anos, mantendo-se este número até ao final do ano letivo. Em relação ao género, o grupo era composto por 14 rapazes e 11 raparigas, o que não representa uma diferença considerável, pode-se afirmar que existe equilíbrio nesta dimensão.

No Quadro 3, agregam-se as idades das crianças distribuídas pelo sexo correspondente, (levantamento em 21-02-2014) e que foram tidas em conta nas planificações.

Quadro 3 - Distribuição do grupo de crianças do pré-escolar, por sexo e idades (em 21-02-2014).

Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	5	5	0	1	11
Masculino	7	5	1	1	14
Total	12	10	1	2	25

Fazendo uma análise destes fatores, o grupo revela uma heterogeneidade etária, o grupo dos três anos era o maior, seguindo-se o grupo dos quatro anos, o grupo dos cinco anos era composto por uma criança e o de seis por duas crianças. Em relação ao sexo verifica-se que o número de rapazes é 14 e o de raparigas é 11, não consistindo numa diferença substancial.

Considera-se que existem diversos fatores, que de acordo com as OCEPE, “influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

#### Tempo de frequência na instituição

Do grupo das 25 crianças, 13 vieram de novo para a instituição, sendo que 10 são oriundas de outras instituições da cidade e três não frequentaram a creche, ficando até aos 3 anos com a mãe ou outro familiar. O grupo de 12 crianças que já frequentava a instituição no ano letivo anterior estavam na mesma sala, portanto já tinham uma relação mais próxima e já estavam integradas na dinâmica do contexto. O Gráfico 1 é demonstrativo do contexto no qual as crianças se encontravam no ano letivo anterior.

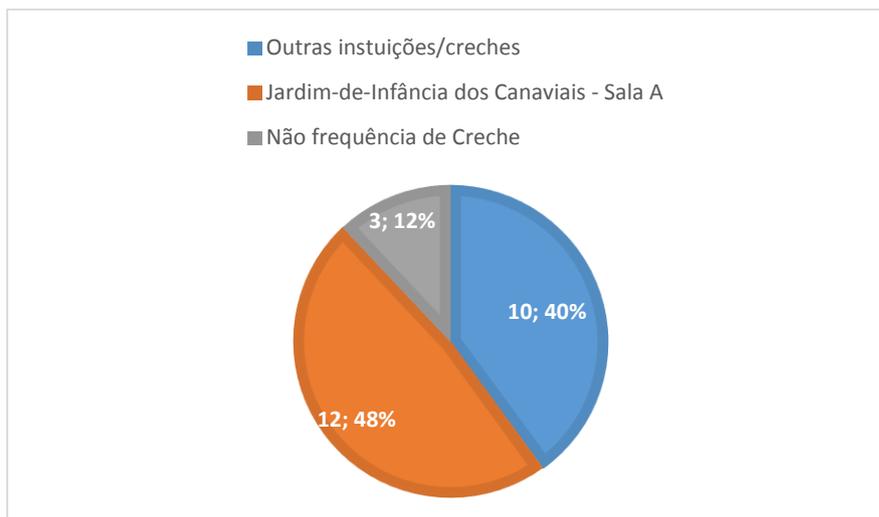


Gráfico 1 – Tempo de frequência na instituição.

As 13 crianças que integraram neste ano letivo na instituição, na minha chegada no início de fevereiro, com exceção dos gémeos e de duas crianças que não frequentavam o jardim-de-infância a tempo inteiro e assiduamente, já se encontravam integradas nas rotinas da sala e demonstravam à vontade nas brincadeiras com os pares, assim como com a educadora e a animadora.

A análise de todas estas informações, conjuntamente com a recolha de dados sobre o contexto familiar das crianças (idades e habilitações literárias dos pais/encarregados de educação; n.º de irmãos; tipo de agregado familiar) permitiram-me planear a ação educativa tendo em conta a sua individualidade, as suas preferências, competências, assim como as suas dificuldades. É a partir deste conhecimento que é possível perceber o contexto familiar de cada uma das crianças e as suas vivências, o seu contexto sociocultural, que permite ao educador valorizar os conhecimentos de cada criança; valorizar a contribuição de cada um e os seus papéis na vida de cada criança; estabelecer relações de confiança mútua; comunicar livremente e respeitosamente uns com os outros; compartilhar ideias e perspetivas sobre cada criança e envolver-se em tomadas de decisões compartilhadas.

### Interesses e necessidades

A recolha de informação sobre os interesses e as necessidades das crianças basearam-se nas respetivas fichas de avaliação de cada uma delas do 1.º período, no plano de turma, nas minhas observações e notas de campo, assim como nas conversas informais estabelecidas com

a educadora e a animadora. Estas permitiram-me conhecer as crianças, planeando a minha ação de forma a alargar os seus conhecimentos, potencialidades e a ajudá-las a superar dificuldades.

Drummond (1993, citado por Gonçalves, 2008) atenta que “a avaliação consiste no modo como, na prática diária, se observa as crianças no seu processo de aprendizagem, no esforço de as compreender e posteriormente fazer bom uso desse entendimento” (p.75).

A observação é um processo contínuo, onde se procura conhecer cada criança individualmente, as suas aprendizagens e desenvolvimento, ao educador o observar permite-lhe pesquisar para compreender a ação e a aprendizagem da criança. Importa também que ao observar se compreenda os diversos contextos: a família, a comunidade, a sociedade e a escola. Define-se a observação como um processo que se constrói na participação e também na reflexão, que deverá ser feita de forma partilhada com os envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho, 2007; 2011).

O grupo, de uma forma geral, apresentava alguns interesses em comum, como o gosto em ouvir música e cantar, andar de triciclo no recreio, brincar na caixa de areia, explorar o exterior e na expressão motora. Era um grupo muito ativo, como muita necessidade de libertar energia, como tal o exterior, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, era o seu espaço de eleição.

Aderiam com muita facilidade e com entusiasmo às propostas da educadora, assim como às propostas emergentes do grupo, especialmente se estas constituíssem uma novidade, no entanto, dado que a maioria das crianças tinha 3 e 4 anos, o tempo de concentração era reduzido, deixando uma atividade a meio e passando para outra área que lhe despertasse a atenção.

Na sala demonstravam maior interesse em algumas áreas, sendo as mais escolhidas as áreas da casinha, da pintura e das construções. A área das ciências e a área da escrita, no 3.º período, foram também uma escolha (a primeira especialmente para a realização de experiências e exploração dos materiais), principalmente nas crianças na faixa etária dos 4, 5 e 6 anos. As mais novas demonstravam um interesse maior nas áreas do faz de conta e nas construções e posteriormente na área dos fantoches.

Uma necessidade que verifiquei nas crianças era a de cumprirem as regras da sala e de aprenderem a estar em grupo, especialmente em grande grupo, e de respeitar o adulto e os pares nas suas intervenções. Procurando que as crianças interiorizassem a importância das regras para podermos conviver num espaço (ou numa sociedade), respeitando o lugar e os outros, incentivei o diálogo nos momentos de grande grupo, para que fossem elas, através de acontecimentos originados devido ao não cumprimento de regras (por ex: não respeitar o espaço das construções, interferindo com a área do desenho) a justificar a sua necessidade.

Foi a partir dos aspetos referidos, assim como do registo diário das áreas escolhidas pelas crianças, que procedi à identificação individual dos principais interesses e necessidades de cada uma delas, apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais interesses e necessidades demonstrados pelas crianças (final de fevereiro de 2014).

	Interessa-se por:	Necessita de:
J. P.	Desenhar e pintar; jogar no computador e construções.	Superar a timidez que o impede de participar ativamente na dinâmica da sala e de mobilizar as suas competências.
B. Q.	Área do faz de conta; jogo simbólico; dançar e cantar; desenhar e pintar; participar.	Desenvolver competências na área da matemática.
G.	Livros, construções, jogar no computador.	Respeitar as opiniões dos colegas; lidar com a frustração.
M. E.	Área do faz de conta; desenhar e pintar; cantar e dançar.	Superar a timidez; frequentar assiduamente o jardim de Infância.
M.	Área do faz de conta; desenhar e pintar, cantar; participar; ajudar.	Controlar o seu impulso de falar pelos colegas.
D.	Ver livros; jogar no computador; jogos; construções.	Aprender a trabalhar em grupo ou a pares; controlar os seus impulsos e medos; respeitar as regras da sala.
J. M.	Jogos; desenhar; construções e jogar no computador.	Superar a timidez e ser mais confiante, o que o impede de ser mais participativo e de expressar as suas ideias e opiniões.
C. F.	Área do faz de conta; ver livros; cantar e dançar.	Superar a timidez.
R. O.	Área do faz de conta; pintar; desenhar; participar; cantar e dançar.	Ter mais autoconfiança, respeitar as regras da sala.
J. L.	Brincar nas construções; atividades livres; área do faz de conta.	Muito apoio do adulto para superar as dificuldades; terapeuta da fala.
A. B.	Jogar no computador; música; brincar na área do faz de conta.	Controlar a sua impulsividade; pensar antes de fazer; estímulo para concretizar os trabalhos.

	Interessa-se por:	Necessita de:
M. S.	Desenhar, pintura; modelagem; área do faz de conta; participar; ajudar.	Respeitar as ideias e as opiniões dos colegas.
D. R.	Fazer construções; jogar no computador; ver livros; desenhar no quadro, música.	Apoio do adulto para concretizar os trabalhos; ter mais autoconfiança; superar dificuldades na linguagem.
D. L.	Jogos; desenhar; jogar no computador.	Estar mais atento nos momentos de grande grupo; respeitar as regras da sala.
A. A.	Fazer construções; área do faz de conta; jogos; falar com os amigos.	Ter mais autoestima; não se deixar influenciar pelos pares.
J. R.	Área do faz de conta; pintar; jogos.	Ter mais concentração e persistência nas atividades.
C. R.	Ver livros; jogos; área do faz de conta; recorte e modelagem.	Ser mais autoconfiante; prestar atenção nos momentos de grande grupo.
I. Z.	Jogos; área do faz de conta; desenhar; pintar.	Superar a timidez que a impede de participar nos momentos de grande grupo.
M. B.	Desenhar e pintar; área do faz de conta.	Frequentar assiduamente o jardim-de-infância; superar a timidez.
M. B. L.	Ver livros; desenhar; pintar; área do faz de conta; ajudar; jogos.	Completar as atividades que realiza com concentração e empenho; superar a timidez.
B. C.	Jogos; construções; área do faz de conta, conversar com os amigos.	Prestar atenção nos momentos de grande grupo e às histórias; relacionar-se com os pares.
A. C.	Brincar nas construções; jogos; área do faz de conta.	Cumprir as regras da sala; apoio do adulto na realização das tarefas; frequentar o jardim-de-infância a tempo inteiro; desenvolver a linguagem.
M. F.	Brincar com os animais nas construções; jogar no computador; pintura.	Ter mais autoconfiança; superar a timidez; desenvolver a linguagem; relacionar-se com os pares.
M. F.	Brincar com os animais nas construções; jogar no computador; desenhar no quadro.	Mais empenho nas atividades, ser mais autônomo, desenvolver a linguagem; relacionar-se com os pares.
D. L.	Jogos; brincar nas construções; brincadeiras na área do faz de conta.	Aprender a aceitar o “não”; respeitar as regras da sala; apoio do adulto na realização das tarefas.

Reconhecendo os interesses e necessidades mencionados e a existência de obstáculos para o sucesso educativo das crianças, procurei desenvolver a minha prática de forma a contribuir para a promoção da inclusão e da participação de todas as crianças.

## 2.1.2. Organização da ação educativa

### Fundamentos da ação educativa

No contexto aqui descrito, onde desenvolvi a prática pedagógica, não existia a adoção de um modelo curricular em concreto. A prática educativa tinha como suporte de base os princípios da Pedagogia em Participação, assim como as OCEPE (Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar) e recorria ao quadro de presenças e ao plano semanal em reunião de conselho, instrumentos de regulação do MEM (Movimento da Escola Moderna).

A opção pedagógica do educador permite-lhe adotar ou não um modelo curricular. Oliveira-Formosinho diz, “não se devem impor modelos curriculares, até porque não é papel do estado arbitrar questões científicas” (1996, p.12). Os modelos contemplados pelo educador poderão estar associados a outros, podendo ser adaptados, considerando-se as características do grupo e as opções educativas da equipa.

Oliveira-Formosinho (2001), define modelo curricular como um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem” (2001, p. 109).

O grande enfoque da pedagogia em participação é que considera todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos ativos, obreiros de um contexto educativo que é feito na partilha, na vivência de experiências e na construção de saberes (Oliveira-Formosinho, 2007).

Oliveira-Formosinho (2007, pp.18-19) apresenta a seguinte definição:

a pedagogia em participação centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação.

O desenvolvimento da pedagogia em participação baseia-se num processo, em primeiro lugar, de valorização das relações, de ouvir a criança, da observação continuada, e de valorizar as relações adulto-criança, considerando-se o centro da intencionalidade pedagógica, sendo

este o meio através do qual se distingue uma pedagogia participativa de uma pedagogia transmissiva. Oliveira-Formosinho; Lino e Niza (2007) referem que as interações são centrais, o adulto deve apoiar e encorajar as crianças nas aprendizagens, através do diálogo, procurando dar-se a conhecer e a conhecê-las, “é neste clima que a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais” (p.76).

Oliveira-Formosinho (2011) alude, que a investigação longitudinal nos reporta que o impacto duradouro e eficaz na vida das crianças resulta das expressões participativas da pedagogia.

Nesta lógica a relevância dos espaços, dos materiais, do tempo, a qualidade das interações, a observação, a planificação/avaliação, a documentação pedagógica, o envolvimento dos pais, famílias e comunidades, a integração de áreas curriculares são promotores de uma pedagogia participativa.

À criança é dado o direito de construir a sua própria aprendizagem, proporcionada através de relações verdadeiras e identitárias, como condição prévia de aprendizagem experiencial.

A organização dos grupos de aprendizagem, na pedagogia em participação, favorece os grupos heterogêneos, pela oportunidade de aprendizagem partilhada entre as crianças mais velhas e as mais novas. Também as OCEPE orientam neste sentido “sabe-se, no entanto, que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Como já foi referido, a educadora da sala utilizava alguns dos instrumentos de regulação que são caraterísticos do MEM (movimento da escola moderna), nomeadamente o quadro de presenças e o plano da semana em reunião de conselho.

O quadro de presenças é um quadro de dupla entrada, a coluna do lado esquerdo tinha a fotografia e o nome de cada uma das crianças, em sentido decrescente de idades, a primeira linha tinha os dias do mês. Os fins-de-semana eram marcados, com cor diferente, pela criança responsável pelas tarefas à segunda-feira, que desenhava uma casinha em cada linha, de cor castanha. Ao mapa de presenças acrescentei, após os nomes das crianças, a identificação para que as crianças fizessem o registo das presenças, das faltas e o total de faltas e de presenças. Todos os dias a criança responsável pelas tarefas, realiza a contagem das presenças e das faltas

e a soma entre estes dois, com o apoio do educador ou de uma criança mais velha, pois estas já realizam essa contagem e a respetiva soma sozinhas. Este instrumento permite para além da função designada, o desenvolvimento de competências nas áreas da matemática, estudo do meio e ainda a identificação de códigos escritos (nome das crianças, mês) como a interpretação de um código que permitia identificar as faltas e as presenças, assim como os fins-de-semana e os dias de escola.



	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
Monica							
Beatriz L.							
Beatriz C.							
Afonso C.							
Miguel Filho							
Martin Filho							
Duarte L.							
Presenças							
Faltas							
Total							

Figura 8 - Quadro de presenças.

Mantive a ordem decrescente nos nomes no quadro, pois as crianças mais novas ainda tinham dificuldade em identificar a correspondência na tabela, e como as crianças só passaram a fazer a marcação das presenças autonomamente em abril (à medida que chegavam iam marcar a sua presença), considerei que ao dificultar a tarefa, muitas não conseguiriam fazê-la sem ajuda.

O plano da semana era realizado na segunda-feira de manhã em reunião de grande grupo e servia como um instrumento orientador das principais ações a desenvolver na semana. Estas partiam das sugestões das crianças e do adulto e da participação em projetos do estabelecimento. Todos os dias de manhã quando reuníamos em grande grupo relembrávamos o que estava no plano para esse dia, recorrendo ao registo. Este instrumento era muito útil pois permitia que as crianças percebessem a função e a importância da escrita enquanto meio de comunicação e o registo do que é dito (oral) para o registo escrito que pode ser consultado a qualquer momento, sempre que se apresente essa necessidade. Uma lacuna que senti na utilização deste instrumento foi na confrontação entre o plano da semana e a sua realização efetiva, não existindo um momento para avaliar o trabalho da semana e a realização, ou não,

do que havia sido planejado. Posteriormente introduzi a reunião de avaliação semanal em grande grupo à sexta-feira à tarde.

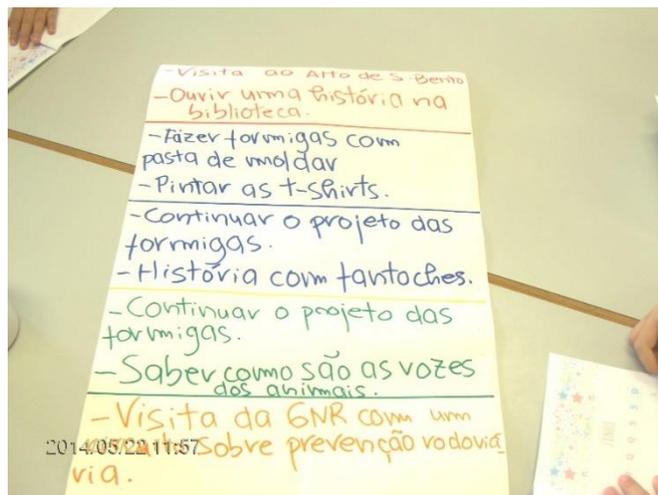


Figura 9 - Plano da Semana.

Estes instrumentos de pilotagem, como refere Folque, (2012, p.55) “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” e constituem-se “informantes da regulação formativa” Niza (1996, citado por Folque, 2012, p.55).

Igualmente as OCEPE, quadro referência para todos os educadores, serviram de orientação da minha prática, na medida em que referem um conjunto de princípios gerais que apoiam os educadores na forma como dirigem o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Deste modo, os princípios que sustentaram a minha prática focaram-se em ajudar as crianças a fazer progressos nas suas aprendizagens. A prática pedagógica baseou-se na sustentação teórica considerada, que assenta em valores, crenças e princípios baseados na democracia e na vivência de um quotidiano que deve fazer sentido, cuja prioridade são a qualidade das relações e das interações.

Neste desenvolvimento, o ambiente deve ser seguro, respeitoso e rico em interações. Procurei assim, compreender os pensamentos e sentimentos das crianças de modo a apoiar o seu desenvolvimento, dar apoio e bem-estar. As interações basearam-se num ambiente de positividade com a criança na sua aprendizagem.

Através de uma rede segura do alargamento das relações estabelecidas, as crianças desenvolvem a confiança, e sentem-se respeitadas e valorizadas. Tornam-se cada vez mais capazes de reconhecer e respeitar os sentimentos dos outros e interagir positivamente com eles.

### Organização do cenário educativo

O espaço físico é um elemento indispensável a considerar se se pretende o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Este deve ser organizado com o princípio de ser acolhedor e estimulante, onde a criança se sinta à vontade e independente, onde sinta prazer em estar e alegria, um lugar onde sinta bem-estar. Um lugar onde as crianças se encontram, onde brincam, trabalham e se sentem em segurança.

Deve considerar-se um lugar para todos, promotor das interações: criança-criança; adulto-criança e que permite também um espaço individual, onde a criança possa estar sozinha a brincar. Devem ser ainda espaços amplos, arejados, com boa iluminação natural, que permitam a livre circulação das crianças e adultos, aberto para os outros espaços do ambiente educativo.

O espaço das salas dedicadas à educação de infância encontram-se normalmente organizadas em áreas de atividades diferenciadas, que permitem variadas aprendizagens plurais (Oliveira-Formosinho, 2007). De acordo com esta autora, cada uma das áreas permite experimentar e viver papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação que são o reflexo da textura social básica.

Também as OCEPE referem “o tipo de equipamento, assim como os materiais existentes e o modo como estão dispostos condicionam, de uma forma significativa, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

No decorrer da minha prática fui percebendo que as crianças recorriam constantemente ao adulto sempre que pretendiam transitar de área, perguntando se podiam ir para a área X ou Y, o que condicionava a sua autonomia e a perceção da ocupação de cada área. Outras vezes transitavam de área, excedendo o número limite combinado para cada uma, o que provocava conflitos com os colegas. Verifiquei a necessidade de as áreas estarem devidamente identificadas, o que foi realizado na interrupção letiva de abril.

Foi também nesta altura que procedi à reorganização de todo o espaço, de modo a conseguir criar três novas áreas: das ciências, da escrita e dos fantoches. Na área das ciências identifiquei os materiais que coloquei. Estes já existiam na escola, no entanto, estavam arrumados num dos armários e não eram utilizados. Levei conchas, rolhas de cortiça, rochas, assim como pregos. Incentivei também a que as crianças trouxessem de casa alguns objetos, o que aconteceu como alguns ímanes mais pequenos e rochas.

Para que o crescimento e a envolvimento das crianças seja durável e aconteça é necessária uma reorganização e uma reestruturação nas áreas de aprendizagem, baseadas nas necessidades observadas. É necessário que os educadores estejam atentos para que situações como o desinteresse e desmotivação das crianças não aconteçam, sendo importante que se promova o prazer e a satisfação em estar na escola. A Figura 9 exemplifica a planta da sala, após a sua reorganização.

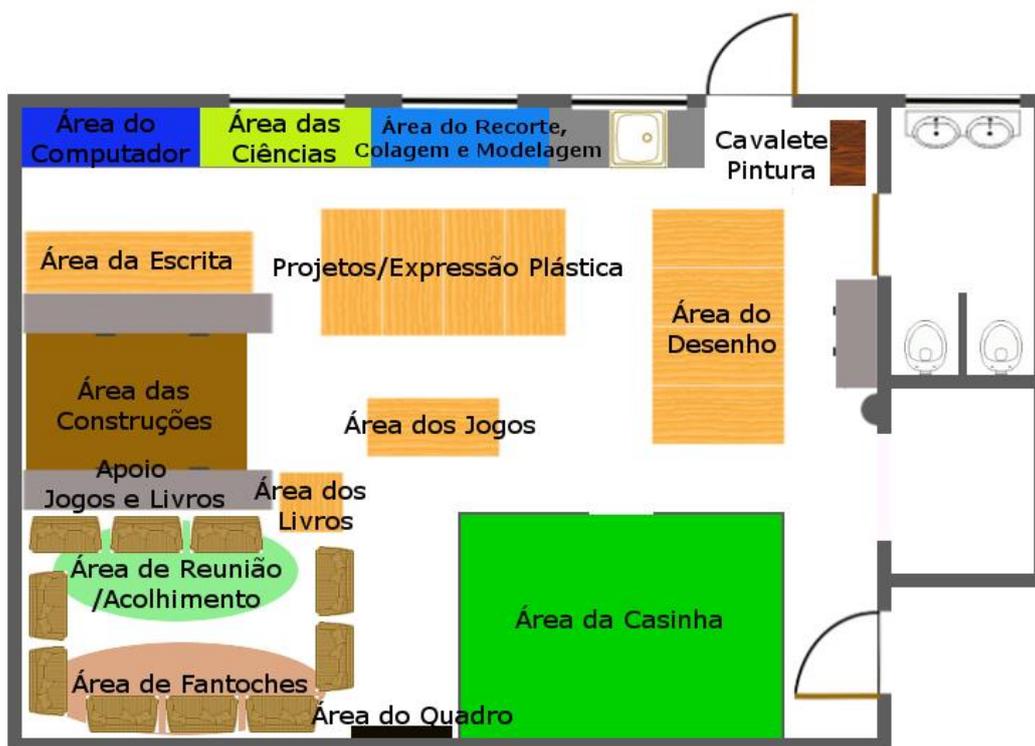


Figura 10 - Planta da sala A (após alteração realizada na interrupção letiva da Páscoa).

O espaço foi assim dividido num total de 8 áreas de interesse: expressão plástica que se subdivide em 5 espaços (modelagem; recorte/colagem; cavalete de pintura, desenho, desenho no quadro), a área da escrita, área das ciências, área do faz de conta (casinha e fantoches), livros, construções, computador e jogos de mesa.

Na zona de acolhimento foram colocados sofás que permitem alterar o espaço, possibilitando que a zona dos fantoches possa acolher duas crianças, e que se reposicione a mesa da área dos livros. A estante de apoio contém, de um lado os jogos de mesa e do outro lado os livros, que ficam acessíveis com a modificação dos sofás depois do acolhimento e da hora da história. Também, a colocação das mesas é alterada de acordo com as atividades em curso, para os momentos de grande grupo à volta da mesa grande, as mesas são colocadas de modo a formar um retângulo, paralelas umas às outras, para a modelagem e recorte/colagem as mesas de apoio identificadas na planta são separadas, permitindo pequenos grupos separadamente.

Cada uma das áreas foi identificada com uma imagem e com o algarismo representativo do número de crianças por área e respetiva quantidade representada com figuras geométricas (retângulos, triângulos, círculos e quadrados em tamanhos e cores diferentes em cada uma). As áreas encontram-se bem definidas e todos os materiais estão ao alcance das crianças, fator encorajador da sua autonomia. Alguns dos materiais estão devidamente etiquetados e identificados, no entanto, não consegui proceder à identificação de todos, como gostaria.



Figura 11 - Identificação da área da escrita.

Realizarei de seguida uma exposição das áreas que sofreram maior intervenção e das alterações realizadas em cada uma delas, para as quais, devo realçar, o apoio incondicional da educadora cooperante nestas decisões.

## **Área da expressão plástica**

A área da expressão plástica é a mais enriquecida da sala, pois possui uma diversidade de espaços, como já referi, apetrechados com muitos materiais.

Uma das estratégias que adotei, na promoção de valores de partilha e interajuda, foi organizar uma mesa para a realização da pintura, possibilitando pinturas coletivas, a pares ou ainda individual mas com quatro crianças ao mesmo tempo, o que possibilitou que as mais velhas auxiliassem as mais novas e estas muitas vezes procuravam imitar as suas produções. Também a utilização de materiais reutilizáveis na área da pintura foi uma preocupação que tive em conta, pois constituem oportunidades de experimentar outros materiais com texturas diferentes, de explorar a criatividade (caixas de ovos, cartão, esferovite,...) e de educar para a sustentabilidade.

A oportunidade de modelar com outros materiais como barro, terracota ou gesso seria enriquecedor desta área, mas por uma questão de rentabilização de materiais existentes, não foram adquiridos, utilizando-se a plasticina e a pasta de moldar.

## **Área dos livros**

A área dos livros permite desenvolver a atenção e o espírito crítico. Neste espaço de leitura, as crianças simulam o ato de ler, através das pistas contidas nas imagens e na sua memória visual, onde a ampliação do vocabulário, a capacidade crítica e a pronúncia clara das palavras acontecem. Procedeu-se ainda à substituição dos livros existentes por outros, assim como a colocação de histórias conhecidas pelas crianças só com imagens em tamanho grande, que as crianças recontavam oralmente quando escolhiam este espaço. Numa das visitas à biblioteca da escola requisitámos livros para a nossa sala, escolhidos pelas crianças. Também no trabalho de projeto requisitámos livros na biblioteca sobre as formigas que as crianças utilizaram e exploraram com interesse.

## **Área das ciências**

A área das ciências possui lupas, um íman, pregos, rolhas de cortiça, tampas de plástico, conchas de tamanhos diferentes, rochas diferentes (granito, mármore, xisto), uma balança grande com pesos, uma balança de madeira mais pequena, imagens de insetos e de animais, de plantas em diferentes fases de crescimento, plantas naturais, um microscópio e os bichos-da-seda. Houve também caracóis numa caixa mas depois soltámo-los, pois considerámos que estariam melhor no seu habitat natural. Algumas das crianças disponibilizaram-se para trazer

folhas de amoreira para os bichos-da-seda, o que incentivei. Logo de manhã alimentavam-nos e observavam o seu crescimento, esta é também uma forma de promover a responsabilidade das crianças e o seu interesse.

A área das ciências era uma lacuna que na minha opinião faltava na sala. Esta permite que as crianças explorem os materiais e observem elementos da natureza, observem os comportamentos de alguns materiais (atração/não atração de materiais por um íman), reconhecerem características específicas de alguns materiais, observar diferentes tipos de rochas, assim como realizar pesagens e fazer comparações, possibilitando também desenvolver noções matemáticas.

Sempre que as condições meteorológicas permitiam colocava no exterior uma banheira de plástico com água, contendo materiais diversos, garrafas de plástico, peças de madeira, pregos, cortiça um funil, etc. Este era um espaço pelo qual as crianças demonstravam um grande interesse e entusiasmo, experimentavam o comportamento dos materiais na água, enchiam e despejavam recipientes, reproduzindo algumas das experiências que realizámos na sala.

### **Área dos jogos**

Outra alteração foi na área dos jogos, retirei jogos que as crianças já conheciam e realizavam sem dificuldade por jogos diferentes, que possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens, nomeadamente na área da matemática, pois introduzi um jogo de associação de quantidades a algarismos e novos puzzles, com mais peças. Também coloquei jogos relacionados com a natureza/ciência: um jogo de animais da quinta e da selva e seus habitats e um jogo do corpo humano e a sua composição interna (esqueleto, músculos, órgãos e pele), e um jogo de imagens de encaixe que representa crianças de várias culturas e etnias, o tipo de vestuário e estilo de habitações.

Na área dos jogos, a criança tem a oportunidade de trabalhar sozinha ou a pares. Os jogos realizam-se na mesa de apoio da sala destinada para o mesmo. Esta permite desenvolver noções de comparação, classificação e de seriação, desenvolver a motricidade fina e a destreza manual, estabelecer semelhanças e diferenças, para tal é fundamental a diversificação dos materiais.

## Área da escrita

A área da escrita, sendo um espaço novo, teve um grande investimento da minha parte para que fosse estimulante e apelativa para as crianças. Foi equipada com uma caixa identificada, com lápis de carvão e canetas, borrachas, cadernos de linhas individuais para as crianças, imagens de números, as letras do alfabeto afixadas na parede em frente e imagens com palavras. Existia também um jogo de associação de nomes às respetivas imagens. Existiam ainda letras e números em duas dimensões, assim como carimbos com letras e números. Para as crianças que transitam para o 1.º ciclo foi criando um *Kit* individual com os materiais de escrita, que no entanto se estendeu a mais crianças pelo interesse demonstrado nesta área.

Esta área permite a utilização de instrumentos de escrita, que a criança transcreva e reconheça letras, algumas palavras e números, fazendo a distinção entre estes últimos e as letras, associe imagens à palavra escrita, identifique o início e o fim de uma palavra e que a escrita transmite informação. A criança nos seus cadernos é livre de fazer as suas tentativas de escrita, desenhar as palavras e números, fazer desenhos, carimbar, escrever palavras que reproduz a partir de cartões, revistas ou de livros.

No entanto seria promotor da interajuda e cooperação se nesta área pudessem estar pelo menos duas crianças, mas devido à limitação do espaço, esta era individual.

A receptividade das crianças à identificação das áreas e às alterações realizadas foi muito boa e suscitou muito interesse, no Caderno de Formação - *Reflexão 9, Semana de 22 a 24 de Abril de 2014* (em apêndice), refiro:

As alterações que realizámos na sala tiveram o efeito pretendido, as crianças aderiram com muito entusiasmo à organização do espaço e com bastante curiosidade às novas áreas, identificam-nas e aos respetivos espaços com facilidade, assim como a mudança de uma área para a outra, olhando para as fotografias dos colegas afixadas em cada uma e o algarismo associado à quantidade. Usámos figuras geométricas para indicar a quantidade de crianças em cada uma, associadas ao algarismo. A adoção das figuras geométricas levou a que as crianças se interessassem pelas mesmas, assim na próxima semana iremos realizar colagens com figuras geométricas de diversas cores e tamanhos, associando-as a objetos que nos rodeiam diariamente.

No que respeita à pluralidade, existiam na sala jogos, livros e imagens, demonstrativos da diversidade pessoal, social e cultural.

Todos os elementos considerados são um instrumento fundamental para o crescimento e a autonomia da criança, que lhes permite construir individualmente o seu processo de crescimento criando a sua forma de estar em sociedade.

### Organização do tempo

Também a organização do tempo deve ser pensada pelo educador, de modo a permitir às crianças uma perceção do seu dia e do que se segue a seguir a cada um dos momentos.

O tempo educativo é por norma organizado numa rotina simples, que pode ser flexível, com o objetivo de dar resposta às necessidades das crianças e à intenção educativa, refletindo as interações das crianças com o adulto e das crianças entre elas, assim como os momentos de grande grupo, pequeno grupo e individuais.

Zabalza refere as rotinas como, “as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro...” (1998, p. 52)

Esta rotina é também estabelecida em função de uma rotina geral estabelecida pela instituição. As rotinas da instituição vão ao encontro da necessidade da gestão dos recursos humanos e dos horários de almoço do pré-escolar e do 1.º ciclo, procurando gerir o pessoal auxiliar nas horas de acolhimento, almoço, recreios e após a atividade letiva da parte da tarde, assim como no assegurar da limpeza da instituição, procurando ir ao encontro das necessidades das famílias.

Para Hohmann e Weikart a “rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (1997, p. 8).

A rotina diária, ajuda a criança a compreender a continuidade dos acontecimentos, ajudando também, os adultos a organizar o seu tempo, de forma a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativas.

A sequência das rotinas transmite segurança às crianças, permitindo que as crianças apreendam as noções temporais: o passado, o presente e o futuro.

Indo ao encontro da organização das rotinas diárias da sala e da instituição, procurei enriquecer os momentos de rotina, quer diária, quer semanal, atendendo aos momentos de

organização do grupo, contemplando os momentos individuais com as crianças, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

No momento do acolhimento e das tarefas do dia, incentivei as conversas e a partilha de acontecimentos e vivências das crianças. Neste tempo de grande grupo, as canções foram sempre uma constante, ensinei uma nova canção do dia, que veio enriquecer este momento, que apesar de extensa, as crianças aprenderam com muita facilidade e que sentiam prazer em cantar.

Nas tarefas diárias, para além destas, as crianças passaram também a identificar a estação do ano em que nos encontrávamos. A visualização e audição de músicas recorrendo ao computador foi também prática quase diária, para além das rimas e trava-línguas que fui ensinado às crianças.

A rotina da manhã na chegada à sala foi alterada, começando com a realização de jogos de mesa, entre as 9h e as 9h40min. A cooperação, a interajuda e o trabalho a pares foram valorizados, pois incentivei a realização de jogos entre duas crianças, normalmente uma mais velha e outra mais nova.



Figura 12 - Tempo dos jogos de manhã.

Esta alteração surgiu na consequência da observação e posterior reflexão, da dificuldade das crianças na realização dos jogos e revelou-se muito enriquecedora na contribuição para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças na área da matemática e na motricidade fina.

Transcrevo do Caderno de Formação – *Reflexão 7, Semana de 31 de Março a 04 de Abril de 2014* (em apêndice) o seguinte:

Nos jogos de mesa de manhã, verifico de um modo geral a evolução das crianças na sua realização, especialmente o A. C. (3:10) que já consegue

realizar os puzzles sozinho, do A. B. (4:7), que embora ainda sinta alguma dificuldade nalguns dos jogos, já realiza os puzzles, da R. (4:10) que realiza construções elaboradas com o tangram.

Também, os momentos de interação individual do adulto com a criança ganharam mais espaço, pois neste tempo, a atenção recaía sobre cada um ou no par, colocando questões sobre o jogo, auxiliando o seu raciocínio. Permitiu também a percepção de dificuldades e de necessidades das crianças, de atenção e de apoio, de se sentirem escutadas e valorizadas.

Esta alteração também contribuiu para a cooperação e a autonomia, na medida em que as presenças passaram a ser marcadas à medida que as crianças iam chegando, ou enquanto realizavam os jogos, que da sua iniciativa se levantavam para a marcar ou os colegas que já haviam marcado vinham trazer a caneta a outro que ainda não o tivesse feito. As crianças mais velhas ajudavam algumas das mais novas nesta tarefa, auxiliando na identificação da quadrícula correspondente.

A reunião de avaliação do dia, com o registo no “diário da nossa sala”, instrumento que adotei, veio alterar a rotina ao final do dia, que passou a terminar com um momento de grande grupo, assim como a reunião de avaliação semanal à sexta-feira. De seguida procede-se à exposição das práticas de avaliação adotadas e instrumentos utilizados.

### Organização do planeamento e da avaliação

Como foi exposto, a educadora utilizava alguns instrumentos do modelo curricular MEM, a ação educativa baseava-se na pedagogia em participação e nas OCEPE, que consideram o sistema de avaliação e planificação integradas no próprio processo de desenvolvimento da educação, orientações que segui e que iam ao encontro dos meus objetivos da investigação-ação, assim como dos meus princípios e conceções sobre a educação em pré-escolar.

O planeamento semanal, como referido anteriormente, era realizado com as crianças, às segundas de manhã, e os temas a trabalhar surgiam, a partir das observações das necessidades do grupo, de projetos do estabelecimento, de épocas festivas e dos interesses demonstrados pelas crianças. Mantive a planificação com as crianças às segundas de manhã, de acordo com a rotina semanal estabelecida.

Também durante a minha PES a planificação semanal e diária que realizava tinha em conta os interesses e as necessidades do grupo, os conhecimentos do seu contexto social e

familiar, assim como a participação em projetos comuns do estabelecimento de ensino, como a temática da primavera, da páscoa e do projeto “Ler +”. Baseava-me na observação naturalista, nas notas de campo diárias e nas áreas curriculares, assim como nas competências e objetivos a atingir pelas crianças em cada uma delas. As planificações eram sempre discutidas com a educadora e se necessário eram alteradas de acordo com as necessidades do grupo ou com alguma saída inesperada ou acontecimento.

Como instrumento de avaliação, a educadora organizava com as crianças um dossiê individual de cada uma, onde eram guardados pelas próprias os seus trabalhos, ordenados por cada mês, com uma folha de rosto mensal que consiste no recorte e colagem das presenças e das faltas de cada um e na sua contabilização e identificação. As crianças, à sexta-feira arrumavam os trabalhos da semana nesse dossiê, verificando o que foi produzido, como e porquê. Ao realizarem o arquivo conversávamos (eu e a educadora) com as crianças sobre os seus trabalhos, revendo em conjunto o que a criança realizou, efetuando uma avaliação com ela, numa conversa informal sobre as suas produções. Mantive esta prática, dada a importância deste momento na promoção da autoavaliação pela criança e a sua perceção do trabalho realizado durante a semana.

Implementei o instrumento “diário da nossa sala”, que era composto por três colunas (o que fizemos, o que correu bem, o que correu mal), e consistia num registo semanal, dos acontecimentos diários da vida do grupo. Procurei que as crianças recorressem ao diário para realizar registos dos acontecimentos da vida do grupo ou pedindo ao adulto para o fazer ou através do desenho, mas no início da implementação as crianças não revelavam grande interesse por este instrumento. Resolvi então, no final do dia reunirmos em grande grupo para leitura do diário e nesta ocasião surgiam sempre acontecimentos, ou incidentes a registar, o que era importante pois indicava que as crianças se estavam a apropriar deste instrumento como uma forma de registar as suas ideias, desejos e acontecimentos da vida do grupo.

Pretendi ainda com a reunião do final do dia em grande grupo, fomentar nas crianças a prática da autoavaliação e da heteroavaliação, enquanto formadoras de pessoas críticas e interventivas na sociedade, nomeadamente nas apresentações diárias que passámos a realizar, das produções das crianças, incentivando a comentar os seus trabalhos e os dos colegas. Nesta ocasião, realçava aspetos, como a evolução das crianças na pintura, desenho, na escrita autónoma do seu nome ou de uma determinada atividade que já realiza sozinha, procurando desenvolver nas crianças uma autoestima positiva e um sentimento de valorização pessoal.

Na reunião do final da semana, à sexta-feira à tarde, tudo o que havia sido escrito no plano da semana e no diário era lido, confrontando a realização ou não do que estava no plano e conversando sobre o porquê de não se ter realizado e sobre as situações relatadas.

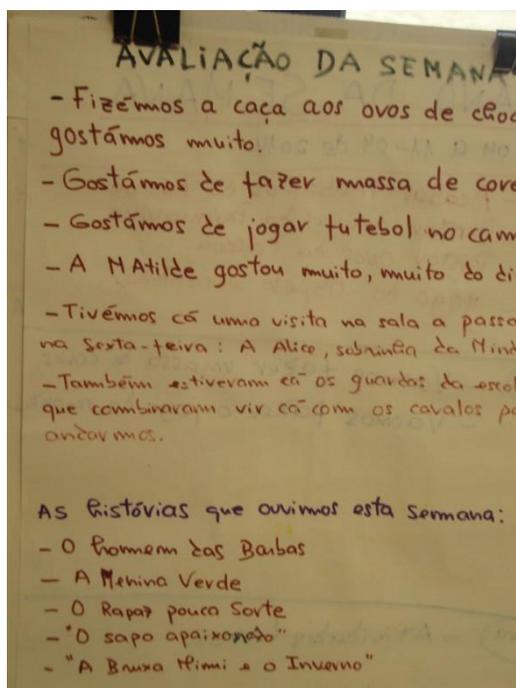


Figura 13 - Registo da avaliação da semana.

Esta estratégia surgiu por considerar a avaliação realizada com as crianças, quer dos acontecimentos, quer dos seus trabalhos, uma questão importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, que lhe permite refletir sobre o que a rodeia e sobre si e os outros, conversando e expondo as suas ideias e opiniões.

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (Ministério da Educação, 1997, p.27).

As OCEPE referem ainda que “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

O excerto que transcrevo do Caderno de Formação explicita a realização da primeira reunião de avaliação da semana, com as crianças sentadas à volta da mesa grande:

A reunião de grande grupo, na avaliação da semana, originou alguma curiosidade nas crianças, visto que para organizar o espaço é necessário mudar toda a disposição das mesas e das cadeiras. Como foi a primeira reunião, para a qual dei um ênfase especial, as crianças estiveram atentas, embora nem todas participassem, apesar de direcionar algumas questões para as que raramente participam, como a I. (4:1), o J. P. (6:5), a Carolina (4:10), o Z. L. (4:8), e a M. (4: 0), incentivando-as a participar e a dar a sua opinião sobre os trabalhos, os seus e os dos colegas.

Realizei a leitura do plano da semana e do diário, as crianças enumeraram os trabalhos que realizámos, a árvore da Primavera, as pinturas da árvore com caixas de ovos, os pássaros e as flores com materiais diversos.

A minha intenção é que as crianças partilhem e deem a sua opinião sobre os acontecimentos da semana, sobre os trabalhos realizados, as atividades, levando-as a refletir sobre o que poderia estar melhor, ou a elogiar um bom trabalho de um colega, pretendendo envolver as crianças na avaliação e que desenvolvam a prática da autoavaliação e heteroavaliação, considerando a importância que esta tem ao longo das suas vidas na regulação das aprendizagens. Assim, peço às crianças para darem a sua opinião, sugestão sobre a semana e os trabalhos realizados. Realizamos ainda uma confrontação entre o plano da semana e o que foi realizado, ou não, justificando o porquê de não se ter realizado determinada atividade.

A M. foi a criança que mais participou, recordava os acontecimentos da semana, participou na avaliação dos trabalhos, assim como recordou as histórias que contei nesta semana, que decidi introduzir também na avaliação, “as Histórias que ouvimos esta semana”, levando as crianças a recordar as histórias e a dizer as que mais gostaram e porquê. Sei que este processo da avaliação da semana, ainda está agora em fase de início, e que demorará ainda algum tempo para que as crianças participem e avaliem tanto os seus trabalhos como os dos colegas, no entanto é uma rotina que irei manter, assim como o preenchimento do diário de turma, e leitura no final do dia em reunião de grande grupo, pois reconheço a sua importância na participação das crianças em toda a envolvência do jardim-de-infância e na construção de práticas de democracia e cidadãos interessados e participativos na sociedade. (Caderno de Formação - *Reflexão 6, Semana de 24 a 28 de Março de 2014*).

Simultaneamente a avaliação era contemplada diariamente na planificação diária (organização da avaliação) e pretendia avaliar se os objetivos para as áreas curriculares, eram ou não atingidos, onde a observação das crianças, os registos, as produções realizadas, as suas intervenções, assim como o registo fotográfico, serviam de suporte desta avaliação.

Por outro lado as conversas informais que tinha diariamente com a educadora nos momentos de descanso, sobre as atividades, ou sobre cada uma das crianças ou do grupo em geral serviam de também de apoio para a avaliação, assim como as notas de campo diárias de momentos do dia.

Todos os aspetos considerados serviam de suporte e orientação da minha prática pedagógica, tendo presente que a avaliação acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem, recorri a diversas estratégias de avaliação: a observação espontânea, os registos coletivos e individuais de produção; a participação nos momentos de grande grupo e na planificação, o acompanhamento dos processos de produção; a diversidade individual de aprendizagens tendo em conta as diferenças e os ritmos de aprendizagem de cada criança.

## **2.2. Contexto da prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo**

O contexto onde desenvolvi a PES em 1.º ciclo pertence ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício (antigo Agrupamento de Escolas n.º1 de Évora) da rede pública de ensino. A minha PES ocorreu concretamente na EB1 S.ª da Glória, escola de construção do plano dos centenários que está inserida (como é possível antever pela sua designação) no bairro S.ª da Glória.

Este Agrupamento de escolas é constituído por diversos polos:

- ✓ Escola Manuel Ferreiro Patrício – Pré-Escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo do Ensino Básico;
- ✓ EB1 da Cruz da Picada e J. Infância da Cruz da Picada – 1.º ciclo e Pré-Escolar;
- ✓ EB1 S.ª da Glória – 1.º ciclo;
- ✓ EB1 da Quinta da Vista Alegre – 1.º ciclo;
- ✓ EB1 de Valverde e J. Infância de Valverde – 1.º ciclo e Pré-Escolar.

Todos estes polos se situam na cidade de Évora, na antiga Freguesia da Malagueira, agora denominada, após a última reorganização administrativa do território das freguesias em outubro de 2013, na União de Freguesias da Malagueira e Horta das Figueiras, com exceção da EB1 de Valverde e J. Infância de Valverde que se situam na aldeia de Valverde, União das Freguesias de N.ª S.ª da Tourega e N.ª S.ª de Guadalupe, que dista cerca de 12Km da cidade de Évora.

O Projeto Educativo do Agrupamento é designado “A Bússola, orientação e autonomia”, que entrou em vigor no ano letivo anterior e perdurará até 2017. Este define como objetivos estratégicos:

- ✓ Valorizar o saber e o conhecimento, fomentando a aquisição de competências essenciais;
- ✓ Promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem;
- ✓ Promover valores de cidadania ativa e participada;
- ✓ Promover a literacia e valorização da Língua Portuguesa no desenvolvimento de projetos;
- ✓ Promover a Educação para a saúde;
- ✓ Fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e saberes;
- ✓ Promover a inclusão e o respeito pela diferença;
- ✓ Promover uma cultura de colaboração interna e externa;
- ✓ Adaptar respostas educativas ao contexto socioeconómico, político e cultural (p. 5).

Foram estes objetivos ao nível da estratégia educativa a seguir, sustentadores da ação educativa, que serviram de suporte para a minha ação de forma orientada e refletida, que procurou ir ao encontro das necessidades e interesses mencionados no Projeto Educativo.

A EB1 S.<sup>a</sup> da Glória abrange uma população muito heterogénea em termos culturais e socioeconómicos, proveniente não só do próprio bairro, como dos outros bairros da União de Freguesias. Sendo esta freguesia a que apresenta o maior índice populacional do concelho, abrange uma área geográfica alargada composta por vários bairros da cidade de Évora, assim são muitas as diferenças sociais, económicas e culturais entre a população residente.

Esta heterogeneidade cultural reflete-se no espaço escola, como acontece na EB1 S.<sup>a</sup> da Glória, e é enriquecedora da comunidade escolar, pela partilha de diferentes vivências, experiências e ideias, ou não fosse através da diversidade com interatividade que advém um melhor respeito pelo outro e a promoção de uma cidadania responsável e respeitadora das diferenças.

Assim, nesta escola, sobressai nos profissionais que a integram, uma preocupação com a inclusão e a promoção de valores de igualdade e equidade, assim como valores cívicos e democráticos nas crianças e em todos os atores do cenário educativo.

No que concerne ao espaço físico da escola, esta é composta por 4 salas de aula, duas delas no rés-do-chão e duas no 1.º andar, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade respetivamente, num total de cerca de 95 crianças, com um professor titular por cada turma e um professor de

apoio para todas as turmas. Conta ainda com uma técnica de ensino especial do Agrupamento que aqui se desloca, acompanhando algumas crianças com necessidades educativas especiais.

Uma das lacunas sentidas é a não existência de um pavilhão desportivo, facto que impossibilita a realização das aulas de expressão físico motora ou de outra atividade extra curricular, como as aulas de hip-hop, em dias de chuva, obrigando as crianças a ficarem na sala de aula com os professores das respetivas atividades. Também o facto de não existir um espaço como biblioteca, polivalente, sala de informática ou outro espaço livre, condiciona a realização de trabalho em pequenos grupos sem ser na sala de aula, e que as crianças possam ter acesso aos meios informáticos na pesquisa de informação e na escrita de texto em computador, especialmente em trabalho de projeto. A sala de professores funciona em simultâneo como sala onde o professor de apoio e a técnica de educação especial trabalham com as crianças.

### 2.2.1. Caraterização do grupo

O grupo de crianças, onde desenvolvi a minha PES é do 3.º ano de escolaridade, a professora titular é a professora Leonor Rosário, que é também coordenadora da equipa pedagógica do 3.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Manual Ferreira Patrício. A turma é composta por 23 crianças, das quais 7 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. As idades contabilizadas no dia 24 de setembro estão compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. No entanto, a 29 de setembro recebemos um aluno transferido da EB1 de Monte de Trigo, com 9 anos de idade, com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, ficámos com a seguinte composição na turma em relação às idades e ao sexo das crianças, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição do grupo de crianças do 1.º ciclo, por sexo e idades (em 29-09-14).

Idades	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Nº Total Crianças
9	-	2	2
8	7	14	21
Nº Total	7	16	23

Realizando a sua análise, verificamos que em relação ao sexo predomina o género masculino, sendo uma diferença de mais do dobro em relação ao género feminino, o que influenciou bastante o funcionamento do grupo. Este fator foi motivo de várias alterações em

relação à organização dos lugares na sala, procurando equilibrar a distribuição das raparigas e assim melhorar os comportamentos entre os pares. Esta foi uma das estratégias utilizadas, assim como procurar que alguns alunos com comportamentos desviantes ficassem junto de outros mais calmos e menos conflituosos.

Porém, houve sempre muita mobilidade na troca de lugares, porque algumas das crianças se queixavam que não conseguiam ver bem o quadro, ou porque se sentiam incomodadas com o comportamento do(s) colega(s) do lado. Em relação às idades, a maioria (21 crianças) completou 8 anos de idade no ano de 2014, a criança mais nova completou os 8 anos no dia 20 de setembro, as duas mais velhas tinham 9 anos, no entanto, uma delas completou em novembro de 2014, dez anos de idade.

As crianças que compõem o grupo estão juntas desde o 1.º ano de escolaridade, exceto três que vieram de novo para esta turma, uma porque ficou retida no 3.º ano e duas que vieram de outras escolas. A professora titular da turma acompanha a turma desde o 1.º ano de escolaridade e tem com eles uma boa relação. Percebe-se que as crianças confiam na docente e nutrem por ela carinho e amizade.

### Interesses e necessidades

Os interesses e as necessidades do grupo de crianças foram recolhidos através da observação direta, dos diálogos informais mantidos com as crianças e da avaliação diária contemplada na planificação, atendendo aos objetivos e metas de aprendizagem para cada área curricular de acordo com o ano de escolaridade.

A turma, numa perspetiva global, demonstrava muita energia e vontade de aprender, com muito dinamismo e com muita vida, eram muito recetivas a propostas diferentes e curiosas sobre o mundo que as rodeava. Também atividades que constituíssem um desafio eram muito bem recebidas pelas crianças, como os desafios de cálculo mental ou as atividades matemáticas em pequenos grupos e ainda no trabalho de projeto que desenvolvemos.

Nas áreas curriculares demonstravam maior interesse, de uma forma geral pela matemática e estudo do meio do que pela área de português. A expressão musical veio a revelar-se ao longo do tempo uma área do seu interesse, principalmente em cantar e aprender canções do repertório do cante tradicional alentejano.

De modo geral, não revelavam grandes dificuldades de aprendizagem em nenhuma das áreas, exceto seis alunos que na área da matemática demonstravam mais dificuldades na compreensão e no raciocínio matemático. Na área de português, eram quatro alunos que necessitavam de apoio individualizado. Destes, os mais preocupantes são o H., que tem dislexia e o T., que demonstrava muita dificuldade na ortografia e na caligrafia, não completando as palavras que escreve e trocando muitos grafemas cujos fonemas são parecidos, no entanto, até agora, não tem identificado nenhum problema mais grave.

Algumas crianças demonstram alguma dificuldade na ortografia, cometendo muitos erros. Em relação à competência compositiva, verifiquei a necessidade do grupo desenvolver competências neste domínio, pois a maioria apresentava dificuldades em estruturar um pequeno texto e em ordenar ideias nas frases.

Ao nível das competências de leitura verificava-se uma grande heterogeneidade no grupo em relação à fluência da leitura oral. Para tal, concorrem as capacidades de decifração que se correlacionam com a velocidade de leitura (n.º de palavras lidas por minuto) de cada aluno e com a prosódia. Se por um lado algumas crianças tinham uma leitura fluente, outras apresentavam ainda uma leitura incorreta e silábica, o que evidenciava alguma dificuldade em descodificar e compreender um texto.

No entanto, salvo alguns casos pontuais numa ou noutra área, o grupo correspondia aos objetivos e metas de aprendizagem estipulados, em relação ao ano de escolaridade.

Revelavam muita vontade em participar e em partilhar ideias, mas principalmente nos momentos de grande grupo, de forma geral (existem exceções) tinham muita dificuldade em cumprirem as regras dentro da sala de aula, apesar de as reconhecerem, nomeadamente: não respeitarem os colegas nas suas intervenções; interromperem constantemente o adulto inoportunamente, fora da temática com perguntas ou observações díspares; conversarem e brincarem muito entre eles. Um fator que me preocupava era a existência de conflitos diários entre os rapazes da turma e com os colegas do 4.º ano de escolaridade, nos intervalos, devido a comportamentos desviantes de algumas crianças que chegavam a situações de agressividade. Embora os conflitos façam parte da vida em sociedade e portanto sejam naturais e nos ajudem a crescer como pessoas, constituem, no entanto, um aspeto para o qual o professor deve dar atenção na vida diária do grupo. Deste modo, eu ou a professora cooperante e, por vezes, as duas procurávamos mediar os conflitos através do diálogo, algumas vezes com toda a turma,

outras só com os alunos intervenientes, ouvindo as partes envolvidas e pedindo às crianças propostas de resolução pacíficas para os mesmos.

À parte deste problema, no entanto, verificava-se um sentimento de amizade entre eles, brincavam juntos no recreio, tinham amigos preferidos dentro da turma, que consideravam os seus melhores amigos, o que era também fruto do incentivo da professora, que estimulava os sentimentos de partilha, amizade e de ajuda. Os rapazes gostavam muito de jogar futebol no recreio e de brincar com carros ou outros brinquedos que traziam de casa. As raparigas brincavam mais entre elas e com as outras colegas, especialmente do 2.º e do 4.º ano de escolaridade, os seus interesses eram brincadeiras com bonecas, ouvir música, dançar e andar nos baloiços.

Alguns alunos e alunas demonstravam muito interesse pela leitura, gostavam de ler e de escrever. As tecnologias, especialmente o computador eram também um ponto de interesse em comum entre vários alunos, no entanto, na turma nem todos possuíam computador ou tinham acesso a um, sendo que na escola apenas disponhamos de um computador na sala de aula o que dificultava as possibilidades de utilização por todos.

Considerando todos estes fatores, resultantes da observação e da interação e posterior reflexão, conhecendo o grupo mas também cada uma das crianças individualmente, a minha ação na planificação de atividades e tarefas foi pensada tendo em conta a diferenciação pedagógica, o que levou a um processo educativo que correspondesse aos interesses e necessidades referidos, procurando atender quer à individualidade, quer ao grupo como um todo.

## **2.2.2. Organização da ação educativa**

### Fundamentos da ação educativa

Qualquer processo educativo tem subjacente um quadro de referências teóricas, curriculares, éticas e pedagógicas. O docente na sua prática adota uma postura sobre o processo de ensino/aprendizagem, elegendo princípios alicerçados na teoria e na ética. Estes devem fazer sentido para o docente, neles se fundamenta a sua ação educativa.

A professora cooperante não adotou um modelo concreto, a sua prática era baseada na teoria socio-construtivista da aprendizagem, em que a educação é entendida como um processo onde a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e na dos seus pares. Assim

o processo educativo assume a sua centralidade na criança, ao professor cabe o papel de impulsionador das aprendizagens. Ao mesmo tempo vai utilizando estratégias diversificadas e procura ajustar a sua ação de acordo com o que considera que melhor se adequa à turma e às suas necessidades e interesses. Tem um papel ativo na promoção de valores nas crianças como a amizade, a igualdade, fraternidade e justiça, procurando a inclusão de todos e respeitando as diferenças individuais e diferentes ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, e partindo da conceção da professora cooperante sobre o processo de aprendizagem, a minha ação foi sustentada no referencial das comunidades de aprendizagem, que tem o seu cerne no socio-construtivismo, o que quer dizer que o próprio conhecimento é construído pela partilha de saberes com os outros. Assim é através da socialização e da interação, que a aprendizagem é um processo de participação, todos partilham e todos aprendem. (Watkins, 2005).

Foram estes fundamentos da ação educativa que me permitiram desenvolver práticas de avaliação reguladora com sentido, pertinentes para a regulação das aprendizagens e para conduzir o aluno a aprender a aprender, num contexto facilitador da metacognição que a este processo está implícito.

Numa comunidade de aprendizagem ou comunidade de aprendizes, como também é designada por alguns autores, o adulto tem um papel de orientador, que vai liderando o grupo, as crianças contribuem com as suas ideias e opiniões. Neste modelo, a aprendizagem é coletiva, aprender é um processo de diálogo e negociação entre os membros da comunidade. Assim as aprendizagens resultam das relações com os outros e das interações que se estabelecem, na construção social. (Watkins, 2005).

Também Matusov; Rogoff e White (2000) defendem que, numa comunidade de aprendizes, todos os que nela participam têm um papel ativo, a responsabilidade é partilhada por todos. As crianças assumem um papel ativo na administração da sua aprendizagem, em coordenação com os adultos que contribuem dirigindo a atividade, ao mesmo tempo que fornecem orientações aos alunos.

Então, a comunidade de aprendizagem é um grupo ou comunidade, onde todos aprendem em conjunto e aprendem a aprender, isto é, aprendem sobre os processos de

aprendizagem, “existe um controlo progressivo do aprendente sobre os seus processos de aprendizagem” (Folque, 2012, p.75).

Watkins (2005) refere que uma comunidade de aprendizagem possui um conjunto de características próprias:

- ✓ Diferença significa riqueza;
- ✓ Agência;
- ✓ Diálogo;
- ✓ Negociação;
- ✓ Diversidade;
- ✓ Coesão no sentido de pertença;
- ✓ Colaboração;
- ✓ Corresponsabilidade.

Procurei assim desenvolver estas características com o grupo e com a professora cooperante, que me deu apoio e corroborou a minha ação, proporcionando-me autonomia para trabalhar com o grupo sem restrições.

Apresentarei de seguida, cada uma das características mencionadas, explicitando como foram desenvolvidas com as crianças, embora estas não se dissociem, umas implicam as outras e acontecem, por vezes, em simultâneo.

*A diferença* contribui para o enriquecimento cultural da comunidade, tornando-a mais rica, pois temos algo a transmitir, a partilhar com os outros.

No grupo esta característica foi evidenciada na partilha de conhecimentos sobre os costumes e hábitos de crianças de nacionalidades diferentes. Tínhamos na sala crianças de nacionalidades diversas e em muitas ocasiões falavam sobre os países de origem e nos seus familiares, sobre a gastronomia de cada um deles e sobre o clima desses países. Também tínhamos uma criança com naturalidade da Ilha Terceira que contribuiu com a partilha de conhecimentos, para a aprendizagem de todos no grupo, trouxe fotografias que projetámos, rochas magmáticas e um livro sobre a ilha que todos exploraram. Também o D., que tem um currículo diferenciado, enriqueceu muito as aprendizagens com o seu conhecimento sobre o Cante Alentejano. Ensinou-nos várias canções e a cantar à alentejana, que nos proporcionou a todos uma ótima atuação na festa de natal com as famílias e a turma do 4.º ano de escolaridade, enriqueceu a divulgação do projeto “Livros com Rugas”, e a apropriação de elementos da nossa cultura.

A *agência* é a predisposição para aprender e contribuir, participando de forma ativa nessa aprendizagem, o que implica ter opinião sobre algo e partilhá-la com o grupo.

Esta característica foi evidenciada com a atividade “Ler, Aprender e Apresentar” e “Escrever, Ler e Apresentar” em que as crianças participavam por sua iniciativa, apresentando para os colegas o livro que tinham lido ou o texto da sua autoria que haviam escrito, contribuindo para a aprendizagem de todos e aprendendo também elas próprias. No final das apresentações havia o momento dos comentários dos colegas, que davam a sua opinião sobre o relato da história ou sobre o texto. Esta opinião era ouvida e respeitada pelos colegas, que nem sempre concordavam mas que justificavam porquê, desenvolvendo assim também a heteroavaliação e a autoavaliação. As crianças participavam muito nesta atividade, existindo sempre três a quatro apresentações por semana.

O *diálogo* é o meio pelo qual se faz a aprendizagem. Vygotsky (1978, citado por Folque, 2012) refere-se à linguagem como “o instrumento dos instrumentos”, pois para este autor “a linguagem é não só um instrumento de comunicação usado para partilhar, co-construir o conhecimento e desenvolver a cultura, como ainda um instrumento psicológico para organizar o pensamento e regular o comportamento (refletir, planear)” (p.67).

Esta é sem dúvida a característica mais presente no grupo, o diálogo faz parte de toda a interação da criança, nos trabalhos de grupo, a pares, nos momentos de negociação, na partilha de ideias e opiniões, na partilha de conhecimento, no momento das novidades e acontecimentos do fim-de-semana, nas apresentações, na discussão de ideias, nas reuniões de avaliação da semana, nas práticas de heteroavaliação e de coavaliação desenvolvidas. Este é sem dúvida o instrumento de partilha e veículo da aprendizagem.

A *negociação* consiste na exposição de ideias e opiniões sobre assuntos diversos da vida do grupo. Todos são ouvidos e tidos em conta, no entanto tem que existir consenso e para tal é necessário negociar. Nem sempre as nossas opiniões prevalecem, mas temos que aprender a conviver com esse fato, pois a democracia é isso mesmo, aprender a viver com diferentes ideias e opiniões.

Existiram vários momentos de negociação no grupo, nomeadamente na tomada de decisão sobre a organização das tarefas diárias, para a qual as crianças deram várias sugestões, negociando e evidenciando os prós e contras de cada uma. No entanto, não existindo consenso,

decidiu-se pela sugestão da maioria, embora algumas crianças ficassem descontentes. Também nas reuniões de avaliação da semana, surgiram assuntos da vida do grupo que implicaram opiniões diversas, por exemplo na proposta, devido aos conflitos diários com os colegas do 4.º ano pela disputa do campo de futebol, de deixarem de brincar e falar com os colegas do 4.º ano nos intervalos, sugestão apresentada por uma aluna para terminar com os conflitos. Esta gerou muita discussão com opiniões a favor e contra, sendo a negociação e o consenso a forma de resolver a questão, reconhecendo as crianças que esta não seria a melhor solução, existindo outras formas de resolver estes conflitos, e que estas passam pela necessidade de cumprir as regras estabelecidas para o uso do espaço e pela negociação. No entanto poderia ter negociado com as crianças mais vezes, nomeadamente sobre as atividades a desenvolver, no entanto a pressão sentida pelo cumprimento dos conteúdos dos programas, dificultou esta negociação.

A *diversidade* nas comunidades de aprendizagem consiste na existência de atividades diversas, que constituem um meio de aprender de modos diferentes.

Existiu da minha parte um investimento na diversidade de atividades, o trabalho em pequenos grupo, a pares e em grande grupo foi uma constante, assim como apresentações em power point, vídeos sobre determinadas temáticas, leitura a pares, trabalho de projeto, desafios matemáticos recorrendo a jogos, escrita de texto a pares, planificação da escrita de texto partindo de uma chuva de ideias, tarefas matemáticas semanais em pequenos grupos. Estas proporcionaram a aquisição de novos conhecimentos e também a noção de que se pode aprender de formas diferentes. Também procurei a diversidade de práticas de avaliação, nomeadamente a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação que sustentavam a regulação das aprendizagens nas atividades realizadas.

A *coesão* significa que a comunidade é unida, sentimos que fazemos parte dela, que lhe pertencemos, as diferenças são tidas como fator unificador e não como motivo de desunião.

Esta foi sem dúvida a característica que se revelou mais difícil no sentido de união do grupo, pois nem sempre este sentimento se revelava nas crianças, especialmente com duas crianças que devido às suas características não eram bem aceites pelo grupo, para tal existiu da minha parte e da professora cooperante muito diálogo com as crianças sobre respeitarmos o outro como é, com as suas diferenças, pois não somos todos iguais e a importância da união do grupo, que se apoia e ajuda.

A *colaboração* é a interajuda entre todos, ajudar os outros e ser ajudado, todos aprendem e contribuem para a aprendizagem.

Esta foi também uma característica que procurei desenvolver, promovendo o trabalho a pares e em pequenos grupos, incentivando a participação de todos e procurando que as crianças com mais facilidade numa área ajudassem outra com mais dificuldades. Muitas vezes promovia a interajuda, pedindo às crianças que já tinham terminado uma tarefa a ajudar os colegas que tinham dúvidas e dificuldades, permitindo também que assim pudesse dar atenção diferenciada às crianças que precisavam de mais acompanhamento.

Por fim, a *corresponsabilidade*, todos temos que responder pelas nossas ações, que influenciam os outros, todos têm responsabilidade pelo que acontece na vida do grupo.

Para tal contribuíram as tarefas diárias e a responsabilidade dos respetivos presidente e secretário de cada reunião de avaliação semanal em redigirem as atas da reunião, da recolha de imagens e informação sobre os símbolos nacionais e locais (trabalho autónomo), a realização das árvores genealógicas para apresentar à turma (trabalho autónomo) e a participação no projeto “Livros com Rugas” para o qual as crianças ficaram responsáveis em trazer materiais reutilizáveis, implicando uma responsabilidade com todo o grupo. Também a adoção do instrumento “Diário de Turma”, possibilitou que as crianças sentissem a responsabilidade pelas suas ações e como estas, por vezes, afetavam os colegas. O diário era constituído por três colunas: o que gostei; o que não gostei; e sugestões para melhorar. Este instrumento foi muito bem aceite pelas crianças, utilizando-o como um registo dos acontecimentos da vida do grupo. Os registos do diário eram lidos pelo presidente da reunião de avaliação semanal e debatidos entre todos, sendo as ações de cada uma das crianças sentidas pelo grupo e pela própria, o que também originou um sentimento de corresponsabilidade pelos acontecimentos.

Tenho consciência de que muito ainda havia a fazer para que o grupo constituísse uma verdadeira comunidade de aprendizagem, no entanto, acredito que este é o caminho a seguir e foi através dele que consegui superar algumas dificuldades de gestão de comportamentos do grupo, mas este ainda é um pequeno passo, no caminho a percorrer.

Para além do suporte teórico das comunidades de aprendizagem, também as Metas de Aprendizagem e os programas para cada uma das áreas disciplinares, serviram de âncora para

a minha prática, assim como a planificação trimestral do Agrupamento para o 3.º ano, realizada pela equipa pedagógica, me auxiliaram a definir objetivos e a avaliar as aprendizagens das crianças.

Neste seguimento, procurei continuamente meios para construir e desenvolver os meus conhecimentos profissionais assim como a minha aprendizagem, mantendo uma constante atitude reflexiva e questionadora da minha prática, almejando formas de a melhorar e procurando soluções para questões do dia-a-dia relacionadas com a vida do grupo.

## Capítulo III – Dimensão Investigativa da Prática de Ensino

Neste capítulo apresenta-se a investigação realizada em ambas as PES que teve como objetivos orientadores da ação compreender como as práticas de avaliação desenvolvidas contribuíram para a regulação das aprendizagens. A investigação-ação foi sustentada pelos princípios da perspetiva formativa da avaliação e da ecologia do desenvolvimento humano, nos quais, a conceção que se tem da avaliação é de que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem, não só do sujeito, mas também das relações que ocorrem no seu ambiente ecológico e nos vários contextos onde este se relaciona.

A investigação do professor é fundamental para que possa melhorar a sua prática, no sentido de obter informações que lhe permitam diagnosticar os problemas com se depara na sua profissão. Ao aferir os pontos a melhorar, ao procurar respostas para os problemas nas diferentes dimensões que compõem a vida de um profissional de educação, a investigação é um instrumento de suporte para que o educador/professor possa fundamentar as suas propostas, como profissional ativo na participação da vida escolar (Ponte, 2002).

Ponte, refere “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (2002, p. 3). De facto, é com base na investigação do professor que a sua prática é construída, proporcionando a base para o desenvolvimento profissional dos que nela se envolvem. (Ponte, 2002).

Apontam-se dois grandes objetivos da investigação sobre a prática dos docentes: alterar aspetos da mesma e a compreensão do cerne dos problemas que a afetam. Com base nestes o educador/professor define as estratégias a adotar, colocando em ação, baseada nos resultados da sua investigação, as reformulações necessárias. Às alterações realizadas importa que posteriormente, também elas sejam objeto de avaliação, permitindo a reestruturação, que alimenta o processo de melhoria da qualidade da prática do profissional (Ponte, 2002).

Neste sentido a prática reflexiva é uma forma de aprendizagem contínua que envolve questões de filosofia, de ética e da prática. A intenção é reunir informações, conhecimento de apoio, de modo a enriquecer a tomada de decisão sobre a aprendizagem das crianças. Como profissionais, os educadores de infância assim como os professores, devem examinar o que acontece na sua prática e refletir sobre o que podem mudar para a tornarem mais eficaz. A

reflexão crítica envolve examinar profundamente todos os aspectos dos acontecimentos e experiências sob diferentes perspectivas.

### 3.1. Objetivos

No contexto de Pré-escolar, tendo em conta as observações realizadas, as notas de campo diárias e as reflexões, verificava-se que de uma forma geral, o grupo de crianças num primeiro momento aderiu com muito entusiasmo às atividades, mas depressa se desinteressavam, parecendo desfrutar pouco do programa educativo que lhes era oferecido. Muitas saltitavam de área em área, sem demonstrarem grande motivação.

Também as competências demonstradas por algumas crianças, atendendo à idade, revelavam um nível de desempenho abaixo do estimado, na realização de alguns jogos e puzzles simples e no desenvolvimento da linguagem-raciocínio.

Senti então a necessidade de averiguar até que ponto as áreas e os materiais presentes na sala eram diversificados e estimulantes, e o seu impacto sobre a implicação das crianças, assim como o uso da linguagem oral de modo informal e formal era promotora de desenvolvimento das crianças e das suas capacidades de raciocínio. Também a autonomia proporcionada às crianças, assim como o tempo de atenção individual do adulto com a criança, que lhe permitisse conhecê-la melhor e conversar com ela incentivando o seu sentimento de sentir-se escutada e valorizada, foram questões que coloquei.

No contexto de 1.º ciclo, partindo das necessidades detetadas ao nível da aquisição de competências de leitura oral e compositivas, adotei como prática avaliativa o uso de *feedback*. Assim, pretende-se compreender de que forma o *feedback* oral fornecido à leitura realizada pelos alunos contribui para que estes melhorem o seu desempenho. Por outro lado procura-se compreender quais as características que o *feedback* escrito deve ter para que os alunos melhorem o seu desempenho na escrita de textos (competência compositora) e assumam uma função de regulação das aprendizagens.

Resumindo, este processo de investigação-ação pressupõe os seguintes objetivos:

- Melhorar a prática ao nível da qualidade do *feedback* oral e escrito fornecido aos alunos;
- Desenvolver atitudes e atividades que promovam e facilitem as aprendizagens;

- Promover contextos de aprendizagem estimulantes e potenciadores do desenvolvimento das crianças;
- Melhorar a prática pedagógica em relação à estimulação, autonomia e sensibilidade nas interações com as crianças, visando o seu desenvolvimento pessoal e social;
- Refletir sobre o trabalho desenvolvido e a ação;
- Potenciar aprendizagens significativas, através de uma ação planificada e adequada às necessidades das crianças.

### **3.2. Metodologia**

A investigação na PES em pré-escolar e 1.º CEB seguiu uma metodologia de investigação-ação com recurso a métodos de análise qualitativos. Neste sentido recorri a instrumentos de pesquisa e a materiais que me auxiliaram a atingir os objetivos a que me propus neste trabalho.

Um dos métodos que foi unânime em ambas as PES foi a observação, que se assume como uma componente fundamental da avaliação em educação. Para tal é preciso saber o que se quer observar, é necessário treinar esta competência de forma sistemática, com rigor e disciplina. Sousa (2005) refere que “com uma adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação” (p.109). Pode no entanto o investigador participar na observação que realiza. Sousa (2005) frisa que a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113).

No intuito de analisar de que forma o ambiente e a minha ação durante o estágio em Pré-escolar, poderiam ser melhorados, recorri a instrumentos de avaliação concretos, que permitissem aferir alguns aspetos da mesma. Procedi, desta forma à análise investigativa do ambiente educativo em dois domínios: avaliação da linguagem-raciocínio e avaliação de algumas atividades proporcionadas às crianças, para as quais utilizei a escala de avaliação do ambiente educativo (ECERS – Edição Revista).

Utilizei também o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), que permite realizar a avaliação da qualidade do contexto, em duas dimensões: o bem-estar emocional e a implicação das crianças no contexto educativo.

Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010) afirma que “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (p. 20). Estes são fatores relevantes que nos indicam como está o bem-estar emocional da criança e se as suas necessidades afetivas e físicas são satisfeitas. A implicação é uma dimensão que avalia o processo de envolvimento da criança e leva a que o adulto crie um ambiente estimulante, para que este envolvimento seja favorecido.

#### Instrumento de avaliação SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças)

O bem-estar emocional é o 1.º indicador a analisar no SAC, e é definido em Laevers *et al.*, (1997, 2005b, citados por Portugal & Laevers, 2010) como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que o rodeia” (p. 20).

O 2.º indicador refere-se à implicação e é definido por Laevers (1994b, citado por Portugal & Laevers),

como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece. (2010, p. 25)

A implicação não pode ser entendida como uma característica que se mantém mais ou menos fixa da criança, mas sim como a forma como ela funciona num determinado contexto educativo. É um processo dinâmico, que não serve para rotular a criança, mas sim, como o resultado de uma interação entre características do contexto educativo, as características do educador e as características da criança (Portugal & Laevers, 2010).

Esta avaliação, quer do bem-estar emocional, quer da implicação, suporta-se em escalas, que indicam o nível a atribuir a cada criança nestes dois parâmetros.

A avaliação do bem-estar emocional das crianças fornece indicadores ao educador sobre a organização e a dinâmica da sala, ajuda as crianças na assunção de quem são, e da satisfação das suas necessidades.

Os indicadores do bem-estar emocional considerados são:

- Abertura e receptividade;
- Flexibilidade;
- Autoconfiança e autoestima;
- Assertividade;
- Vitalidade;
- Tranquilidade;
- Alegria;
- Ligação consigo próprio.

Os níveis considerados são:

- Nível 1 – Muito baixo;
- Nível 2 – Baixo;
- Nível 3 – Médio/neutro ou flutuante;
- Nível 4 – Alto;
- Nível 5 – Muito Alto.

Os indicadores que permitem avaliar a implicação nos diferentes níveis, devem ser usados para analisar a qualidade da oferta educativa, indicando caminhos para o educador, no sentido de melhorar. A implicação é um indicador de qualidade, que auxilia o educador a tomar consciência sobre a organização e a dinâmica educativa, em benefício do bem-estar, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Os indicadores de implicação considerados são:

- Concentração;
- Energia;
- Complexidade e criatividade;
- Expressão facial e postura;
- Persistência;
- Precisão;
- Tempo de reação;
- Expressão verbal;
- Satisfação.

Os níveis considerados são:

- Nível 1 – Muito baixo – ausência de atividade;
- Nível 2 – Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida;
- Nível 3 – Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade;
- Nível 4 – Alto – atividades com momentos intensos;

Nível 5 – Muito alto – atividade intensa e continuada.

De acordo com Portugal e Laevers, “sabemos bem que as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto...” (2010, p. 10).

Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010) refere ainda que a observação e a documentação são fundamentais para a identificação das forças e das áreas de fragilidade que necessitam de atenção e de intervenção prioritárias, tendo em conta os processos de implicação e de bem-estar emocional que as crianças experimentam. Estes permitem o controlo dos progressos e a fundamentação das decisões acerca da intervenção que daí advém.

#### Instrumento de avaliação ECERS (escala de avaliação do ambiente em educação de infância)

Com o objetivo de avaliar a qualidade do ambiente educativo no contexto da sala onde desenvolvi a prática de ensino supervisionada em pré-escolar, utilizei a escala de avaliação do ambiente em educação de infância (ECERS – Edição Revista). Esta escala encontra-se dividida em subescalas, que avaliam de forma específica aspetos do espaço e do mobiliário existente, as rotinas diárias e os cuidados pessoais, a linguagem-raciocínio, as atividades desenvolvidas, a interação entre os intervenientes (pessoal-criança, criança-adulto; criança-criança); a estrutura do programa, a relação e as condições deste ambiente com os pais e o pessoal.

A classificação é realizada através de questões orientadas por níveis, desde o 1 (mínimo) ao 7 (máximo) e segue os critérios a seguir explanados:

- O nível 1 corresponde à classificação 1 – Inadequado; atribui-se quando todas as respostas neste nível são sim.
- O nível 2 atribui-se quando as respostas em 1 são todas não, mas pelo menos uma ou mais questões do nível 3 se atribui como resposta não.
- O nível 3 corresponde à classificação 3 – Mínimo; atribui-se sempre que todas as respostas são sim, mas as respostas do nível 5 são não.
- O nível 4 é intermédio entre o 3 e o 5, atribui-se sempre que todas as respostas a 3 são sim, mas metade das respostas do nível 5 não são.
- O nível 5 corresponde à classificação 5 – Bom; atribui-se quando todas as respostas ao nível 3 são sim, e todas em 5 também o são, mas nenhuma do nível 7 é sim.

- O nível 6 é intermédio entre o 5 e o 7, atribui-se quando todas as respostas ao nível 5 são sim, e metade do nível 7 é não.
- O nível 7 corresponde à classificação 7 – Excelente; atribui-se quando todas as respostas do nível 7 são sim.

A avaliação realizada com a utilização desta escala incidiu nos seguintes domínios:

- Linguagem-Raciocínio, subescalas: 15 – Livros e imagens; 16 – Encorajar as crianças a comunicar; 17 – Uso da Linguagem para desenvolver competências de raciocínio e 18 – Uso informal da Linguagem.

- Atividades, selecionando as subescalas: 19 – Motricidade fina; 20 – Arte; 23 – Areia/água; 25 – Natureza/Ciência; 26 – Matemática/número.

#### Notas de Campo e Caderno de Formação

Em ambas as práticas o registo diário sob a forma de notas de campo foi sem dúvida o método que me permitiu recolher dados a partir da observação, que posteriormente serviam de base para as reflexões semanais realizadas, que constituíram o caderno de formação.

As notas eram registadas num pequeno bloco que trazia sempre comigo, por vezes não conseguia registar no momento, mas assim que tinha oportunidade realizava esse registo. Por vezes as crianças perguntavam-me o que é que eu escrevia naquele bloco e respondia-lhes que eram coisas importantes sobre o que nós fazíamos durante o dia. Assim ficava com um registo sobre as ações, as conversas, sobre as crianças e os adultos e sobre o contexto.

Através das notas de campo pude registar acontecimentos e situações que ocorriam e sobre as quais realizava uma reflexão aprofundada. Também o registo fotográfico foi um instrumento importante que associado às notas de campo auxiliavam na recordação de interações e dos processos desenvolvidos.

O caderno de formação (reflexões semanais) foi um elemento essencial pois permitiu-me refletir sobre os acontecimentos e situações da semana, tornando-se um instrumento investigativo muito útil. As reflexões semanais eram realizadas no final da semana e contemplavam a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da minha atuação e foram um

contributo significativo para analisar o desenvolvimento da minha ação e procurar adequá-la ao contexto.

### Planificações

Também as planificações foram um instrumento importante na regulação e na orientação da prática. Estas tinham duas componentes: as planificações semanais e as planificações diárias. As primeiras, projetavam para a semana as atividades planificadas a cada dia, permitindo ter uma ação atempada sobre as atividades a desenvolver. Ambas eram realizadas com o apoio da educadora (Pré-escolar) e da professora (1.º CEB) cooperantes e serviam de orientação da prática, descrevendo as atividades a desenvolver e como iriam ser desenvolvidas, considerando os aspetos enunciados.

Nas segundas, enunciavam-se os objetivos e metas de aprendizagem a desenvolver para cada uma das áreas do currículo, definia-se a organização do tempo, do espaço, dos recursos materiais e humanos, e a forma como se planeava o trabalho com as crianças (grande grupo, pequenos grupos, individual) e da avaliação. Consideravam ainda o “grande sentido do dia” que era definido como o significado central das ações desse dia, ou seja, o grande objetivo que o educador/professor tinha em mente para esse dia.

Estes foram os instrumentos que me permitiram sustentar a prática e realizar as alterações/melhorias na minha atuação, no sentido de promover a qualidade das aprendizagens das crianças e simultaneamente o meu desenvolvimento enquanto profissional.

### **3.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados**

Na utilização do instrumento SAC os dados recolhidos para a avaliação do grupo, foram fruto da observação de cada uma das crianças em momentos distintos (atividades diferentes; momentos de grande grupo; pequenos grupos; individual) em relação aos sinais demonstrados pela criança, quer para a implicação quer para o bem-estar. As observações foram realizadas individualmente por mim e pela educadora cooperante. A avaliação realizada por cada uma de nós foi depois confrontada e debatida, encontrando-se poucas diferenças entre as duas, pelo que, nos aspetos divergentes, voltámos a observar a criança e a avaliar esses aspetos. As

situações em que existiu dúvida em relação à classificação atribuída estão assinaladas com interrogação.

Relativamente à escala de avaliação do ambiente educativo ECERS, no que respeita ao domínio da Linguagem-Raciocínio foi aplicada por mim, nas duas observações realizadas, no domínio das Atividades, foi aplicada em conjunto com a educadora, nas duas observações realizadas.

No 1.º ciclo os dados apresentados sobre o uso de *feedback* oral, fornecido à leitura das crianças, partiu da criação de uma tabela de avaliação da fluência da leitura oral de cada uma das crianças. A primeira avaliação teve um carácter diagnóstico e observou-se se o *feedback* fornecido à leitura oral contribuiu para melhorar o desempenho das crianças e a segunda avaliação pretendeu analisar se o uso de *feedback* regular dado à leitura oral dos alunos produzia um efeito regulador, potenciador da aquisição de competências e das aprendizagens. Nesta estabeleciam-se os critérios de avaliação com base no programa e nas metas de aprendizagem para o 3.º ano de escolaridade. A fluência da leitura oral tem origem na aplicação automática de regras fónicas, assim como no reconhecimento instantâneo de muitas palavras com visualização comum. As crianças que conseguem atingir um grau de fluência dominam o texto de forma mais suave, tendo assim mais energia e disponibilidade mental para criarem significado das palavras que descodificam. Assim, a criança que lê com precisão e rapidez, consegue dar atenção para a compreensão do texto.

Os critérios considerados foram: a correção, a velocidade e a prosódia. A correção consiste na capacidade para descodificar corretamente as palavras e requer o desenvolvimento da consciência fonológica e a identificação da correspondência fonema-grafema. A velocidade é a capacidade de ler corretamente sílabas e palavras frequentes com pouco esforço. A prosódia consiste na qualidade da leitura oral (articulação, expressão, volume e entoação). Dado que a fluência na leitura oral, por ser um desempenho complexo e multifacetado, pode ser usada com credibilidade para indicar a perícia da criança na leitura (Penner-Wilger, 2008).

Os dados apresentados em relação ao uso de *feedback* escrito, foram fruto das próprias produções escritas dos alunos e do respetivo *feedback* escrito fornecido a essas produções. Os critérios estabelecidos para a avaliação das produções dos alunos foram definidos tendo em conta as metas de aprendizagem e o programa.

Os critérios considerados são a utilização de vocabulário adequado e diversificado, não repetir palavras ou expressões; utilizar de forma adequada os sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita; escrever textos narrativos respeitando o tema e a estrutura (título, introdução, desenvolvimento, conclusão); utilizar uma caligrafia legível; evitar erros ortográficos.

### 3.3.1. Avaliação geral do grupo de Pré-escolar em relação ao bem-estar emocional e à implicação.

Apresenta-se de seguida a avaliação geral do grupo em relação aos indicadores bem-estar emocional e implicação. Os Quadro 6 e 7 apresentam os níveis obtidos na 1.ª avaliação e na 2.ª avaliação, respetivamente, para cada uma das crianças. Como já foi referido quer a avaliação do bem-estar emocional, quer da implicação, não pretende avaliar as crianças, mas sim a qualidade do contexto. Como referem Portugal e Laevers (2010), “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem”. (p.20). Realiza-se de seguida a análise dos dados obtidos em cada uma das observações, culminando com a comparação dos resultados entre a 1.ª e a 2.ª avaliação do grupo nos indicadores bem-estar emocional e implicação.

#### 1.ª Avaliação: início de março 2014

Quadro 6 - 1.ª avaliação do grupo em relação ao bem-estar emocional e à implicação.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
<b>Nomes *</b>														
1. J. P. C.			*			?				*		?	É uma criança pouco expressiva com o adulto e nos momentos de grande grupo.	
2. B. Q.					*						*		Gosta muito de brincar na casinha e no geral de todas as áreas de expressão. Tem uma atitude responsável e protetora com as crianças mais novas.	
3. G. G.				*					*				Dificuldade em lidar com a frustração, auto-estima elevada.	
4. M. E. S.				*						*			É muito introvertida.	

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implcação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
<b>5. M. R.</b>					*						*		Atenta e interessada.
<b>6. D. P. C.</b>		*						*					Extremamente irrequieto, concentra-se nas atividades se estiver sozinho.
<b>7. J. M.</b>		*				?			*				Introvertido, por vezes apático.
<b>8. C. F.</b>			*						*			?	Muito pouco participativa
<b>9. R. O.</b>				*						*			Atenta e interessada
<b>10. J. L. C.</b>		*					*						Dificuldade em acompanhar o grupo e em escutar e concentrar-se.
<b>11. A. B.</b>			*					*				?	Pouca concentração, pouco interesse nas atividades
<b>12. D. R.</b>			*						*				Revela muita insegurança
<b>13. M. S.</b>				*						*			Autónoma, muito irrequieta.
<b>14. D. L.</b>				*					*				Pouca concentração, pouco aberta e espontânea.
<b>15. A. G. A.</b>				*						*			Muito influenciável pelos pares.
<b>16. J. R.</b>				*					*				Curioso, distrai-se com facilidade
<b>17. C. R.</b>			*							*			Muito insegura
<b>18. I. Z.</b>				*		?				*		?	Tímida e introvertida
<b>19. M. B.</b>				*					*				Tímida e insegura
<b>20. M. B. L.</b>				*					*			?	Pouco interesse nas atividades
<b>21. B. C.</b>		*				?		*				?	Grande dificuldade em concentrar-se
<b>22. A. C.</b>		*						*				?	Revela dificuldades ao nível da expressão oral e pouco interesse pelas atividades
<b>23. M. F.</b>			*					*				?	Revela alguma insegurança
<b>24. M. F.</b>			*					*				?	Pouco envolvimento nas atividades
<b>25. D. L.</b>		*						*					Demonstra instabilidade emocional (lida mal com a frustração; agressividade gratuita)

**Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

**Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

**Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

O Gráfico 2 a seguir apresentado demonstra os resultados do grupo **no indicador bem-estar emocional** em relação aos níveis de classificação geral e o número de ocorrências em cada um deles.

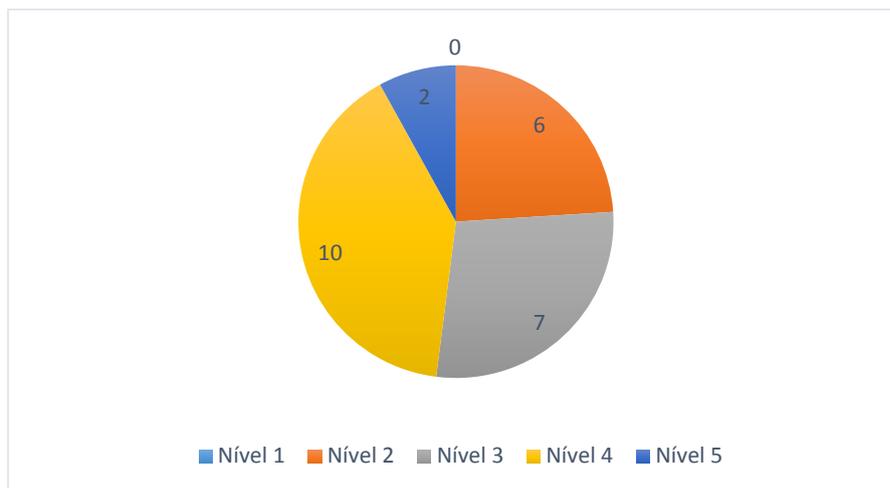


Gráfico 2 – Número de incidências no indicador bem-estar emocional (1.ª avaliação).

Verifica-se que o bem-estar emocional do grupo apresenta uma maior incidência nos níveis 4 – Alto, com 10 crianças do grupo e 3 – Médio/Neutro ou flutuante com 7 crianças. Segue-se o nível 2 – Baixo com 6 incidências, o nível 5 – Muito Alto, apresenta 2 incidências e o nível 1 – Muito baixo, tem 0 crianças.

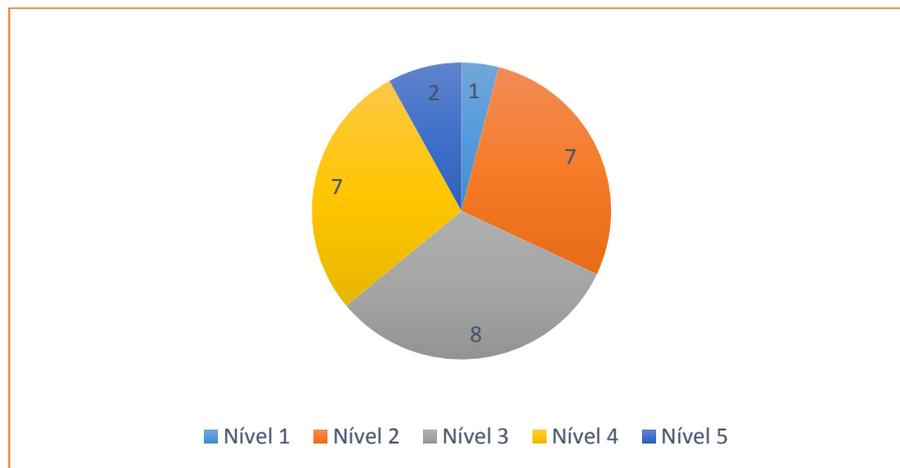


Gráfico 3 – Número de incidências no indicador implicação (1.ª avaliação).

Analisando o Gráfico 3, no que respeita ao **indicador implicação** os níveis de maior incidência situam-se no 3, com um total de 8 crianças que apresentam um nível de implicação médio (atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade), seguindo-se os níveis 2 e 4 ambos com um total de 7 crianças. O nível 5 apresenta 2 incidências, ou seja duas crianças apresentam um nível de implicação muito alto (atividade intensa e continuada),

no nível 1 existe uma incidência, uma criança revela um nível muito baixo (ausência de atividade) na implicação.

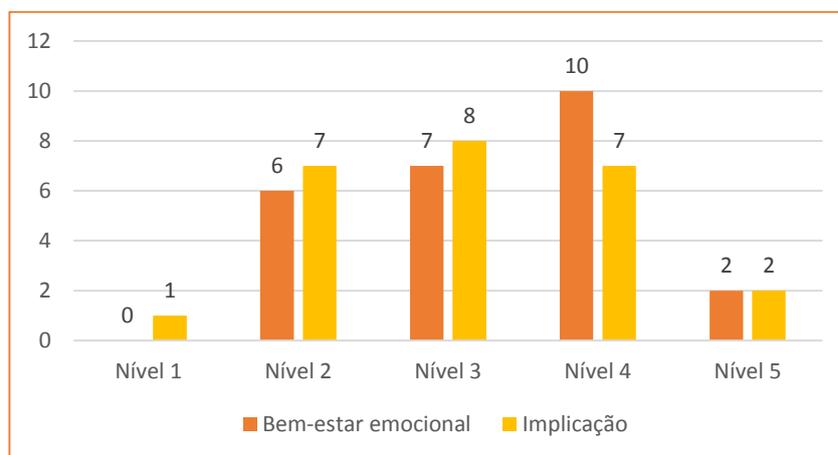


Gráfico 4 – Comparação entre os indicadores implicação e bem-estar emocional (1.ª avaliação).

Pela **comparação entre os dois indicadores**, verifica-se pela análise do Gráfico 4 que os níveis três e quatro são os que apresentam maior número de incidências, nos dois indicadores, seguindo-se o nível dois, que apresenta valores muito próximos em ambos. O nível cinco apresenta duas incidências em cada indicador, seguindo-se o nível um com uma incidência.

Cotação Média em relação ao indicador bem-estar emocional:

Média ponderada = soma do número de incidências em cada nível ÷ 25

Média ponderada =  $(12+21+40+10) \div 25 = 83 \div 25 = 3,32$

Cotação Média em relação ao indicador implicação:

Média ponderada = soma do número de incidências em cada nível ÷ 25

Média ponderada =  $(1+14+24+28+10) \div 25 = 78 \div 25 = 3,08$

**2.ª Avaliação:** final de maio de 2014

Quadro 7 - 2.ª avaliação do grupo em relação ao bem-estar emocional e à implicação.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. <b>J. P. C.</b>			*			?				*			É uma criança tímida, pouco expressiva, só participa se questionado diretamente, principalmente nos momentos de grande grupo.
2. <b>B. Q.</b>					*						*		Gosta muito de brincar na casinha e no geral de todas as áreas de expressão. Tem uma atitude responsável e protetora com as crianças mais novas; excelente desenvolvimento.
3. <b>G. G.</b>				*					*				Dificuldade em lidar com a frustração, auto-estima elevada.
4. <b>M. E. S.</b>				*						*			É muito introvertida, mas no último período revelou-se mais participativa, bom desenvolvimento.
5. <b>M. R.</b>					*						*		Atenta e interessada, muito participativa; excelente desenvolvimento.
6. <b>D. P. C.</b>			*						*			?	Extremamente irrequieto, concentra-se nas atividades se estiver sozinho, dificuldade em estar com atenção nos momentos de grande grupo.
7. <b>J. M.</b>			*			?				*			Está mais extrovertido no último período, embora ainda revele momentos de apatia.
8. <b>C. F.</b>			*						*			?	Tímida, por vezes revela alguma insegurança.
9. <b>R. O.</b>					*						*		Atenta e interessada, grandes progressos no último período; bom desenvolvimento.
10. <b>J. L. C.</b>		*					*						Dificuldade em acompanhar o grupo e em escutar e concentrar-se.
11. <b>A. B.</b>			*			?			*				Tem vindo a demonstrar maior interesse nas atividades, embora o tempo de implicação seja reduzido.
12. <b>D. R.</b>			*			?			*				Revela muita insegurança, atitudes que são chamadas de atenção do adulto.
13. <b>M. S.</b>				*						*			Autónoma, muito irrequieta, alegre e bem-disposta.
14. <b>D. L.</b>				*						*			Revela maior capacidade de concentração, mais interessado nas atividades e mais participativo.
15. <b>A. G. A.</b>				*					*				Muito influenciável pelos pares, em atividades individuais revela concentração e persistência.
16. <b>J. R.</b>				*					*				Curioso, gosta de participar nos trabalhos e projetos, mas distrai-se com facilidade.
17. <b>C. R.</b>			*			?				*			Revela muita insegurança, baixa auto estima.
18. <b>I. Z.</b>				*						*			Tímida e introvertida, concentrada e persistente;
19. <b>M. B.</b>				*		?			*				Tímida e insegura; revela muita insegurança na realização das atividades.
20. <b>M. B. L.</b>				*					*			?	Pouco interesse nas atividades, a concentração é limitada e por vezes superficial
21. <b>B. C.</b>			*			?		*				?	Grande dificuldade em concentrar-se; vive num mundo só dela

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
22. <b>A. C.</b>			*						*			?	Melhorou significativamente na participação em grande grupo, assim como na interação com os pares e os adultos.
23. <b>M. F.</b>			*					*				?	Revela alguma insegurança; pouco envolvimento nas atividades.
24. <b>M. F.</b>			*					*				?	Pouco envolvimento nas atividades.
25. <b>D. L.</b>		*						*					Demonstra instabilidade emocional (lida mal com a frustração; agressividade gratuita)

**Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

**Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

**Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Os Gráficos 5 e 6 apresentam as incidências no grupo em relação ao indicador do bem-estar emocional e da implicação.

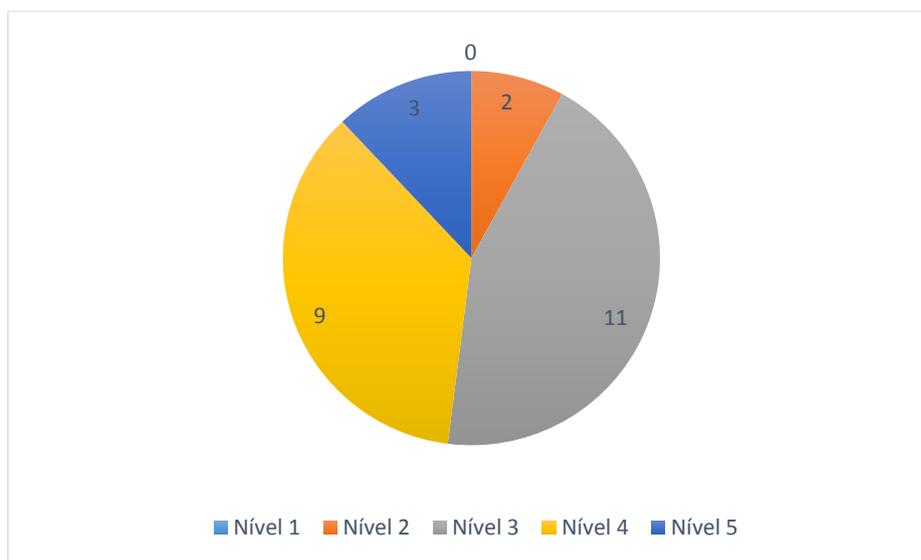


Gráfico 5 – Número de incidências no indicador bem-estar emocional (2.ª avaliação).

Pela análise do Gráfico 5 verifica-se no indicador **bem-estar emocional**, que o nível com maior incidência é o 3 – Médio/neutro ou flutuante, com 11 crianças que parecem funcionar neste nível, seguindo-se o nível 4 – Alto, com 9 incidências, surge depois o nível 5 – Muito alto, com 3 crianças, e por último o nível 2 com duas crianças que apresentam um nível de implicação baixo.

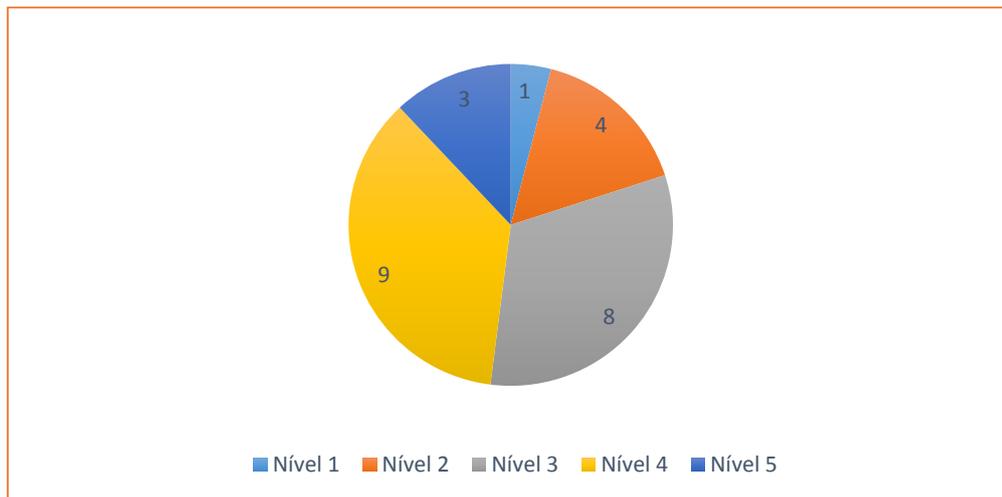


Gráfico 6 – Número de incidências no indicador implicação (2.ª avaliação).

No indicador **implicação** o nível com maior incidência é o 4, com 9 crianças do grupo que funcionam num nível alto (atividade com momentos intensos), seguindo-se o nível 3 – médio (atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade) com 8 incidências, o nível 2 – baixo (atividade esporádica ou frequentemente interrompida) com 4 incidências, o 5 apresenta 3 crianças que funcionam num nível muito alto (atividade intensa e continuada)

No Gráfico 7 realiza-se a **comparação entre os dois indicadores**, verificando-se que o nível 3 é o que apresenta maior número de incidências, principalmente no indicador bem-estar emocional, seguindo-se depois o nível 4 com igualdade de ocorrências em ambos os indicadores. Os níveis 5, 2 e 1, apresentam as incidências mais baixas, em sentido decrescente.

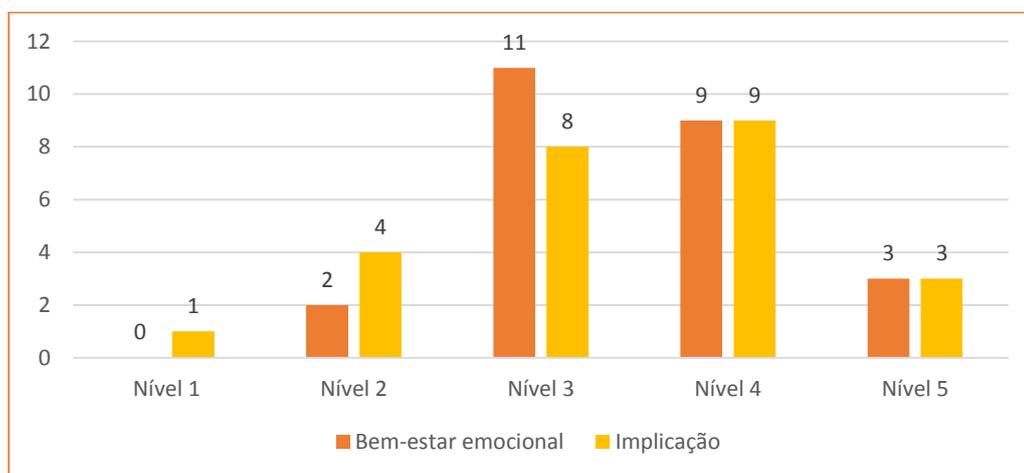


Gráfico 7 – Comparação entre os indicadores implicação e bem-estar emocional (2.ª avaliação).

Cotação Média em relação ao indicador bem-estar emocional:

Média ponderada = soma do número de incidências em cada nível ÷ 25

Média ponderada =  $(4+33+36+15) \div 25 = 3,52$

Cotação Média em relação ao indicador implicação:

Média ponderada = soma do número de incidências em cada nível ÷ 25

Média ponderada =  $(1+8+24+36+15) \div 25 = 3,36$

No Gráfico 8 comparam-se as médias obtidas nos indicadores bem-estar emocional e implicação na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> avaliação.

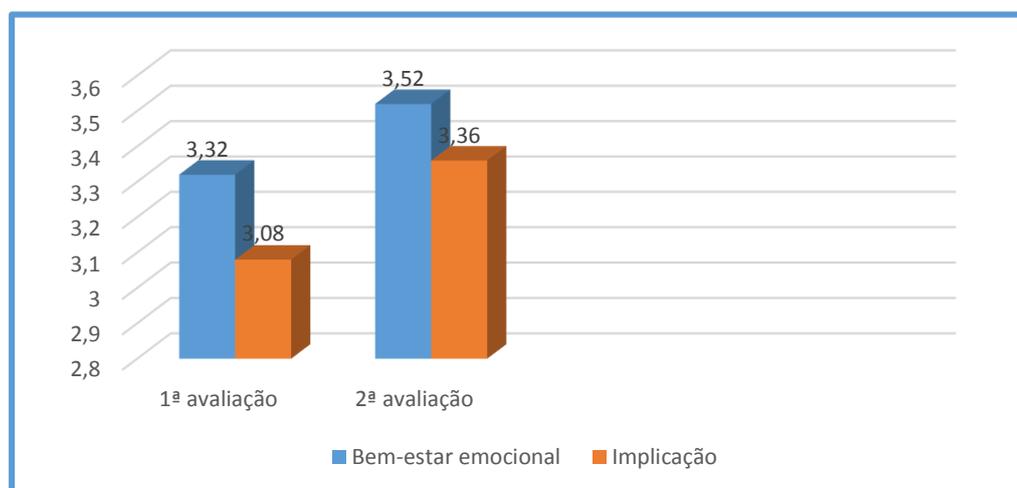


Gráfico 8 – Comparação das médias obtidas na 1.<sup>a</sup> e na 2.<sup>a</sup> avaliação para os indicadores implicação e bem-estar emocional.

Na 1.<sup>a</sup> avaliação a média obtida no indicador bem-estar emocional foi de 3,32 e na 2.<sup>a</sup> o valor médio foi de 3,52, verificando-se uma ligeira subida neste indicador, revelando que o grupo de forma geral apresentava um nível médio/neutro ou flutuante.

O indicador implicação na 1.<sup>a</sup> avaliação resultou na média de 3,08, sendo na 2.<sup>a</sup> avaliação de 3,36, verificando-se também neste indicador um ligeiro aumento, revelando que o grupo de forma geral apresenta um nível de implicação médio de atividade.

### **3.3.2. Avaliação do ambiente educativo em Pré-escolar em relação às atividades disponíveis.**

Neste subponto apresentam-se os resultados da avaliação do ambiente educativo para as subescalas avaliadas na escala atividades e a respetiva análise da classificação atribuída em cada uma delas, na primeira e na segunda observação realizada. As subescalas avaliadas são: motricidade fina; arte; areia/água; e natureza/ciência (quadros de avaliação em anexo), seguindo-se a comparação entre os resultados obtidos na 1.ª e na 2.ª avaliação e respetiva análise.

#### Observação 1

Data da Observação – Dia 28 de Março

#### Subescala n.º 19 – Motricidade Fina

Classificação = 5

Existem diversos materiais de motricidade fina na sala, tesouras de vários tamanhos e com recorte diferente, os jogos encontram-se organizados numa área e arrumados em caixas e de acordo com as suas características, os puzzles que existem encontram-se arrumados pela ordem de dificuldade, com mais peças e irregulares num lado, os mais simples e regulares noutra, os jogos de pinos são em quantidade suficiente para todas as crianças, encontram-se arrumados ao lado dos quadros e em caixas com tamanhos diferentes.

Item 7.1. - Os materiais são os mesmos desde o início do 2.º período, as crianças começam a perder o interesse. As caixas e as prateleiras estão acessíveis mas não estão rotuladas.

#### Subescala n.º 20 - Arte

Classificação = 6

Os materiais de arte que existem são numerosos e variados, encontram-se acessíveis durante todo o dia, as crianças possuem muitas opções para desenvolverem trabalhos de arte, a expressão individual das crianças nos seus trabalhos é valorizado, estas podem escolher entre os materiais para desenvolverem os seus trabalhos, estas não seguem um modelo ou exemplos.

Os materiais para trabalhos em três dimensões estão sempre presentes, a plasticina está sempre disponível, também a realização de trabalhos com pasta de moldar acontece com frequência.

Item 7.3. - As crianças de 4 ou mais anos não têm mais tempo para desenvolver os seus trabalhos de arte por períodos longos de tempo, o trabalho em projeto em várias etapas não é encorajado.

#### Subescala nº 23 – Areia/Água

Classificação = 3

Item 5.1. - Não existe a possibilidade de brincar com água nem no exterior nem no interior.

Item 5.2. - Os brinquedos existentes destinam-se exclusivamente para o uso na areia.

Item 5.3. - Não existe a possibilidade de brincar pelo menos uma hora por dia na areia.

Os itens 7.1. e 7.2 não obtiveram resposta, pois de acordo com o sistema de cotação as respostas assinaladas com não nos itens 5, impossibilitam a transição para os itens seguintes.

#### Subescala nº 25 – Natureza/ciência

Classificação = 2

Existem jogos e livros de natureza ciência acessíveis para as crianças durante uma parte substancial do dia, adequados ao desenvolvimento e de duas categorias diferentes.

Item 3.3. - As crianças não são encorajadas a trazer de casa objetos da natureza/ciência para partilhar com os colegas.

De acordo com o sistema de cotação da escala, uma resposta negativa nos itens 3, impossibilita as respostas aos itens seguintes.

#### Subescala nº 26 – Matemática/número

Classificação = 4

Os materiais estão acessíveis durante grande parte do dia encontram-se bem organizados e em boas condições. São realizadas atividades diárias para promover a aprendizagem da

matemática/número: contagem de presenças e de faltas; contar as cadeiras necessárias para o pequeno ou grande grupo à volta da mesa; lugares disponíveis nos sofás e nas áreas.

Item 5.1. - Não existem muitos materiais para contar, para pesar ou para medir, não existem materiais acessíveis na sala, só materiais com diferentes formas e tamanhos e de raciocínio lógico.

Como tal, de acordo com as instruções do sistema de cotação da escala, desde que exista pelo menos uma questão no nível 5 cuja resposta seja não, não se pode dar resposta às questões em 7.1 e 7.2.

- |   |
|---|
| <p>A. Subescala (Itens 19 – 20 – 23 – 25 – 26) Pontuação = 20<br/>B. Número de itens cotados = 05<br/>ATIVIDADES Cotação Média (<math>A \div B</math>) = 4,00</p> |
|---|

Como se pode observar a cotação média obtida é 4,00 ou seja o ambiente educativo da sala A no que respeita às atividades analisadas classifica-se numa posição intermédia entre o mínimo e o bom, de acordo com a escala utilizada.

### Observação 2

Data da Observação – Dia 27 de Maio

### Subescala nº 19 – Motricidade fina

Classificação = 6

Procedeu-se à colocação de novos materiais e foram retirados aqueles pelos quais as crianças já não demonstravam interesse.

Item 7.2. - As caixas e as prateleiras estão acessíveis mas ainda não se encontram todas rotuladas.

### Subescala nº 20 - Arte

Classificação = 7

Item 7.3. - O trabalho de projeto em várias etapas com as crianças mais velhas foi realizado, nomeadamente no trabalho de projeto das formigas, dando o tempo necessário para que as crianças concluam as suas atividades de arte.

#### Subescala nº 23 – Areia/Água

Classificação = 4

Item 5.3. - Embora se tenha proporcionado a possibilidade de brincar com água, com a colocação de uma banheira no exterior, com materiais para encher e vaziar, funis, passadores e objetos que permitem realizar experiências, esta não acontece com a periodicidade desejada. Não existe a possibilidade de brincar pelo menos uma hora por dia na areia ou na água pois só é possível realizar estas atividades no exterior, logo estão dependentes das condições meteorológicas. O fato de não existir sombra durante uma grande parte do dia no local da areia e água é um fator impeditivo destas atividades em dias de muito calor.

#### Subescala nº 25 – Natureza/ciência

Classificação = 7

Item 3.3. - As crianças trazem de casa materiais como pedras e ímanes, ainda são incentivadas a trazer plantas e insetos para observar na sala, que são posteriormente, em momento de grande grupo ou em pequeno grupo, explorados pelo educador, conversando sobre eles com as crianças. São depois colocados na área das ciências, que foi criada no início do 3.º período.

Colocaram-se mais jogos relacionados com três categorias de natureza ciência e imagens sobre o crescimento de plantas e de animais. Os materiais encontram-se bem organizados, acondicionados em caixas e cestos, estão acessíveis durante todo o dia, e estão em boas condições.

Foram realizadas experiências simples, visitas de estudo, plantámos a horta e observámos o crescimento dos legumes plantados, as crianças têm alimentado os bichos-da-seda e observado com as lupas o seu crescimento. As crianças mais velhas limpam a caixa dos bichos-da-seda.

No decorrer do trabalho de projeto foram utilizadas imagens e livros temáticos, assim como pesquisa na internet de informações e de imagens.

### Subescala nº 26 – Matemática/número

Classificação = 6

Foram colocados mais jogos que permitem a contagem, assim como duas balanças com pesos e objetos na área das ciências que permitem a realização de pesagens. Também a colocação de números associados a imagens representativas da quantidade na área da escrita possibilitam a associação do algarismo à quantidade e a contagem.

Os materiais de pesagem são substituídos, as crianças podem utilizar diferentes materiais da área das ciências, assim como os materiais de contagem.

Item 7.1. - Para além das referidas não são realizadas outras atividades de matemática que requeiram maior contribuição do pessoal.

C. Subescala (Itens 19 – 20 – 23 – 25 – 26) Pontuação = 30

D. Número de itens cotados = 05

ATIVIDADES Cotação Média ( $C \div D$ ) = 6,00

Pode-se verificar que a média obtida na observação 2 é de 6,00 o que equivale a um nível intermédio entre o bom e o excelente no que concerne às atividades avaliadas.

#### Perfil Obtido

O perfil da sala A no parâmetro Atividades é o seguinte:

Itens (19 – 20 – 23 – 25 - 26)

19. Motricidade fina

20. Arte

23. Areia/água

25. Natureza/Ciência

26. Matemática/número

- Cotação Média: Obs. 1 = 4,00

- Cotação Média: Obs. 2 = 6,00

O Gráfico 9 compara os níveis obtidos nas observações 1 e 2.

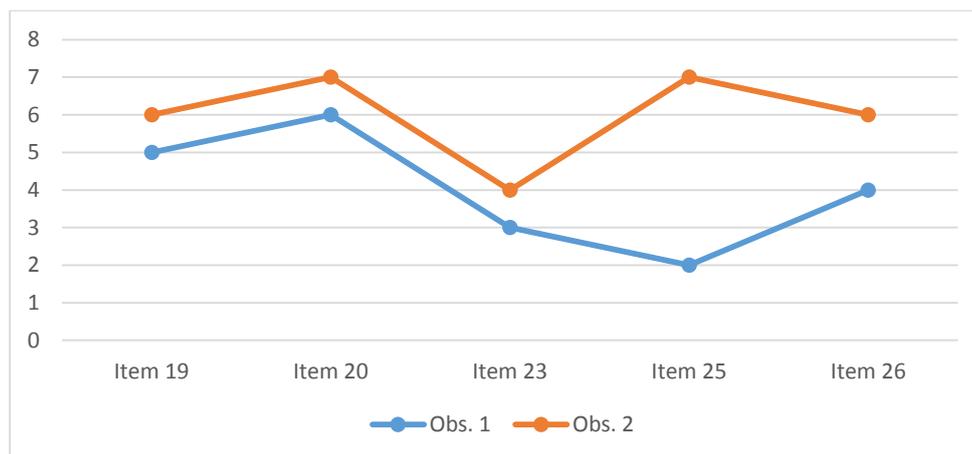


Gráfico 9 – Perfil obtido na escala atividades.

Verifica-se em relação à cotação média uma diferença de 2,00 entre a classificação obtida na observação 1 e na observação 2.

A maior diferença entre as duas observações regista-se na subescala natureza/ciência, na observação 1 o nível de classificação foi 2, na observação 2 o nível de classificação foi 7. Nas outras atividades analisadas também entre a observação 1 e a 2 se obtiveram resultados superiores nesta última.

O objetivo da primeira avaliação foi o de perceber o ambiente educativo, avaliar para regular a ação, através da investigação suportada em instrumentos que permitem a regulação e a reflexão e conseqüentemente intervir, com o objetivo de melhorar a prática. Permitiram-me também ter uma noção mais clara e objetiva de onde atuar, investindo de forma sustentada para melhorar a qualidade do ambiente educativo e conseqüentemente as competências e aprendizagens das crianças, assim como o bem-estar emocional e a implicação.

A segunda avaliação realizada foi essencial para perceber até que ponto as alterações introduzidas conduziram a melhorias e forneceram pistas para a atuação futura na prática, permitindo novas reformulações no sentido de alcançar a qualidade desejável.

### **3.3.3. Avaliação do ambiente educativo em Pré-escolar em relação à linguagem/raciocínio.**

Neste subponto apresentam-se os resultados da avaliação do ambiente educativo para a escala linguagem/raciocínio, nas subescalas: livros e imagens; encorajar as crianças a comunicar; uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio; e uso informal da linguagem. Procede-se à respetiva análise da classificação atribuída em cada uma delas, na primeira e na segunda observação realizada (quadros de avaliação em anexo), seguindo-se a comparação dos resultados obtidos na primeira e na segunda observação.

#### Observação 1

Data da Observação – Dias 27 e 30 de Março

#### Subescala nº 15 – Livros e Imagens

Classificação = 4

Existe uma vasta seleção de livros na sala, organizada numa área, acessíveis às crianças durante todo o dia. Realiza-se a leitura diária de uma história, com suporte de um livro e texto, ou só de imagens. Existem imagens disponíveis na sala em revistas ou histórias com imagens grandes. Os livros adequam-se às idades e às crianças do grupo.

Item 5.5 - A leitura informal de livros para as crianças acontece com pouca frequência, sendo a classificação neste item de 4 (situa-se entre o suficiente e o bom).

De acordo com a indicação de preenchimento da escala, uma resposta negativa no nível 5 é impeditivo de transitar para as questões em 7.1 e 7.2.

#### Subescala nº 16 – Encorajar as crianças a comunicar

Classificação = 6

Existem muitos momentos em que as crianças são encorajadas a comunicar, assim como diversos materiais e brinquedos que as estimulam a expressar ideias e a colocar questões, tais como adereços diversos e bonecas na área da casinha, diversos animais na área dos blocos, bonecos em miniatura nos jogos de legos, carros pequenos e grandes,...

As crianças conversam sobre os seus trabalhos, desenhos ou pinturas, pela sua iniciativa ou dos adultos, nas atividades livres também existem conversas sobre o que a criança faz, incentivando à explicitação das suas ações.

Item 7.2. - A relação da comunicação falada das crianças com a linguagem escrita não acontece com frequência, ou seja pode acontecer duas vezes na semana, normalmente no plano da semana ou na escrita de uma mensagem.

#### Subescala nº 17 – Uso da Linguagem para desenvolver competências de raciocínio

Classificação = 6

Na realização de jogos de manhã e no decorrer do dia, os adultos falam com as crianças sobre relações lógicas, encorajando-as a falar sobre o seu raciocínio, como agruparam os materiais ou as quantidades que correspondem a determinado algarismo, na realização de jogos de sequências, na identificação de sequências em imagens,...

Item 7.1. - A frequência com que as crianças são encorajadas a raciocinar ao longo do dia através de acontecimentos ou experiências reais acontece com pouca frequência.

#### Subescala nº 18 - Uso informal da linguagem

Classificação = 7

As conversas informais ocorrem em diversos momentos do dia e com a maior parte do grupo (lanche da manhã, recreio, almoço, higiene, lanche, acolhimento...), as questões que são colocadas encorajam as crianças a alongar as respostas dadas, por exemplo a partir do que as crianças contam, os adultos incentivam a criança a aprofundar o assunto. Muitas vezes esse assunto é transportado para outras crianças no grupo, envolvendo-as na conversa.

Itens 7.1. e 7.2. No período dos jogos de manhã e nas atividades nas áreas, o pessoal mantém conversas individuais com as crianças, acrescentando informação ao que a criança diz sobre os jogos ou algo que conta sobre acontecimentos exteriores à vida do jardim-de-infância (uma ida às compras com os pais, ao parque, uma festa de aniversário, sobre o que fizeram no fim-de-semana, etc...). Nestas conversas o pessoal coloca questões que as encorajam a dar respostas mais longas e complexas.

- A. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação = 23  
B. Número de itens cotados = 04  
LINGUAGEM E RACIOCÍNIO Cotação Média  $(A \div B) = 5,75$

Como se pode observar a cotação média obtida é 5,75, ou seja o ambiente educativo da sala A no que respeita ao uso da linguagem do pessoal com as crianças na promoção do desenvolvimento da expressão oral e do raciocínio é considerado bom de acordo com a escala utilizada.

### Observação 2

Data da Observação – Dias 26 e 28 de Maio

### Subescala nº 15 – Livros e imagens

Classificação = 4

Item 5.5 - Apesar de ocorrerem momentos de leitura informal para as crianças, estes são pouco frequentes, por exemplo, na leitura de uma revista ou livro que uma criança trouxe de casa, ou de uma informação de um folheto, mantendo-se a classificação neste item de 4.

### Subescala nº 16 – Encorajar as crianças a comunicar

Classificação = 7

Item 7.2. - A comunicação oral das crianças passou a ser relacionada com a linguagem escrita diariamente, na escrita de mensagens em desenhos das crianças, nos registos das visitas realizadas, nas mensagens para “a mãe”, no decorrer do projeto, assim como no preenchimento do diário da nossa sala, onde o adulto escreve o que as crianças dizem em cada uma das colunas: “o que fizemos hoje, o que correu bem, o que correu mal”.

### Subescala nº 17 – Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio.

Classificação = 7

Item 7.1. - Verificou-se um aumento substancial no que respeita ao encorajamento dos adultos no raciocínio das crianças ao longo do dia através de acontecimentos ou experiências reais, colocando questões sobre o crescimento das plantas da horta, dos insetos que surgem no pátio, o que fazemos ao longo do dia e da semana, as etapas que seguiram na realização de um trabalho.

#### Subescala nº 18 – Uso informal da linguagem

Classificação = 7

Itens 7.1. e 7.2. - As conversas informais ocorrem em diversos momentos do dia e com a maior parte do grupo (lanche da manhã, recreio, almoço, higiene, lanche,...), as questões que são colocadas encorajam as crianças a alongar as respostas dadas, incentivando-as a desenvolverem frases maiores e mais complexas.

C. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação = 25

D. Número de itens cotados = 04

LINGUAGEM E RACIOCINIO Cotação Média ( $C \div D$ ) = 6,25

Nesta última observação a cotação média obtida é 6,25, ou seja o ambiente educativo da sala A no que respeita ao uso da linguagem do pessoal com as crianças na promoção do desenvolvimento da expressão oral e do raciocínio está num nível intermédio, entre o bom e o excelente de acordo com a escala utilizada.

#### Perfil Obtido

O perfil da sala A no parâmetro Linguagem-Raciocínio é o seguinte:

Itens (15-16-17-18)

15. Livros e Imagens

16. Encorajar as crianças a comunicar

17. Uso da Linguagem para Desenvolver Competências de Raciocínio

18. Uso Informal da Linguagem

Cotação Média: Obs. 1 = 5,75

Cotação Média: Obs. 2 = 6,25

O Gráfico 10 é ilustrativo dos resultados obtidos nas observações 1 e na 2.

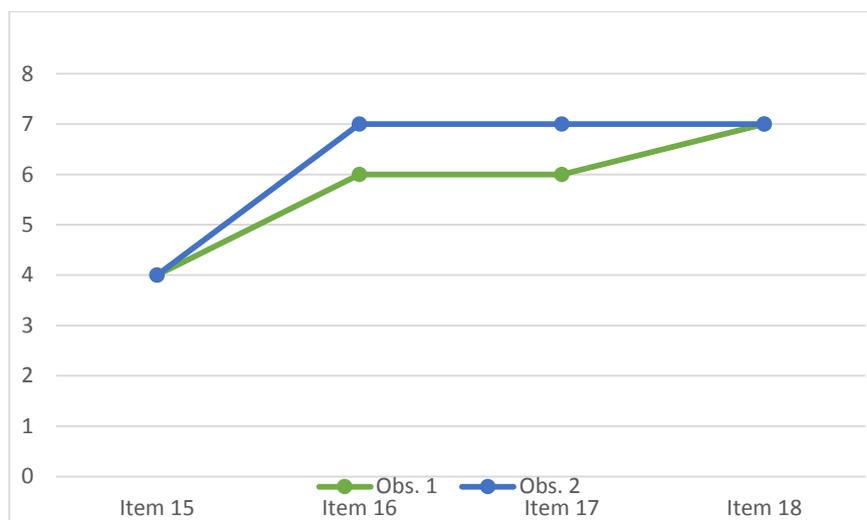


Gráfico 10 – Perfil obtido na escala linguagem-raciocínio.

Os níveis obtidos nas duas observações permitem constatar, no que concerne à Linguagem-Raciocínio, a existência de uma melhoria da qualidade do uso da linguagem no desenvolvimento do raciocínio das crianças, a cotação obtida da primeira para a segunda observação registou um aumento de 0,50 na cotação média.

A realização desta avaliação permitiu aferir aspetos do uso da linguagem no contexto entre adultos-crianças e crianças-crianças e o uso da linguagem enquanto promotora do raciocínio das crianças, e do seu desenvolvimento. Os momentos de linguagem escrita, daquilo que as crianças diziam passaram a ser realizados com frequência, na escrita de frases e mensagens sobre o dia da mãe, escrita de postais, no registo do diário da nossa sala, na avaliação da semana, nos desenhos da família, no trabalho de projeto e nos convites realizados.

No entanto, a leitura de livros em momentos informais não se considerou relevante em termos de ocorrência, mantendo-se este item com a mesma classificação.

## Conclusões da Investigação-ação em Pré-Escolar

A realização desta investigação permitiu-me aferir aspetos sobre a organização do ambiente educativo, nas áreas de atividades, nos materiais existentes e na interação adulto-criança, na contribuição para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Ao realizar a avaliação das atividades oferecidas no ambiente educativo e a avaliação geral do grupo em relação ao bem-estar emocional e implicação, refleti sobre a sua importância e o impacto destas, sentindo a necessidade de intervir, alterando a organização da sala, a criação de duas novas áreas, e a identificação de todas as áreas da sala, promovendo a autonomia das crianças. Também os materiais presentes foram trocados por outros mais estimulantes e com maior diversidade.

Entre a base que é considerada a atitude experiencial das crianças, e a sustentação do bem-estar emocional e da implicação, estão os pilares da prática experiencial: o enriquecimento do meio/estimulação; a livre iniciativa da criança/autonomia e o diálogo experiencial/sensibilidade. São pois, estes pilares que vão permitir estabelecer a ligação entre a experiência e o desenvolvimento pessoal e social, apontada como a finalidade da educação (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, a partir da 1.<sup>a</sup> avaliação geral do grupo e das avaliações do ambiente educativo, impõe-se a necessidade de tomar medidas no sentido de melhorar a qualidade do ambiente e da minha prática.

Com base na 1.<sup>a</sup> avaliação e nos resultados na escala Linguagem-Raciocínio, foi pertinente a necessidade de criar duas novas áreas, a das ciências e da escrita, relacionando-as com a matemática. A recolocação de novos materiais nas áreas da sala, nomeadamente jogos e puzzles, relacionados com a matemática, as ciências e a motricidade fina foram também aspetos considerados.

A avaliação realizada ao nível da linguagem-raciocínio foi importante pois permitiu-me enriquecer o meu desempenho, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e a relação da linguagem falada das crianças com a escrita. Recorri a um instrumento, o diário da sala, e à realização de uma reunião diária no final do dia, onde as crianças expunham as suas ideias sobre o dia, e sobre o que tínhamos realizado no mesmo, contribuindo também para o desenvolvimento da identificação das rotinas diárias e da sequencialidade dos acontecimentos

no espaço e no tempo, assim como para a sua formação pessoal e social. Ainda a criação de uma área destinada aos fantoches foi promotora não só do desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal, como estimulou a participação em atividades de faz de conta.

A realização da 2.<sup>a</sup> avaliação permitiu averiguar até que ponto as medidas tomadas surtiram o efeito desejado, se os níveis gerais de bem-estar e de implicação se situavam acima ou abaixo da 1.<sup>a</sup> avaliação realizada. Apesar de a diferença entre ambas não ser muito alta, verificou-se uma subida nas duas dimensões, ou seja, de forma geral o bem-estar e a implicação das crianças aumentaram.

No decorrer da minha prática não pude já realizar nenhuma intervenção sustentada pelos resultados obtidos na 2.<sup>a</sup> avaliação, pois esta chegou ao fim, mas forneceu-me a possibilidade de refletir sobre a necessidade do educador/professor recorrer a instrumentos que lhe permitam ter *feedback* e avaliar a adequabilidade da sua prática pedagógica, pois deste modo poderá atuar fundamentando-se nos resultados obtidos e na reflexão crítica sobre estes.

O realizar desta investigação sobre a qualidade do ambiente educativo, e das dimensões bem-estar emocional e implicação do grupo de crianças, forneceu-me ainda a noção de que a investigação é uma ferramenta poderosa que o educador/professor pode e deve usar para melhorar a sua prática. Esta é construtora de um profissional de qualidade, pois permite-lhe avaliar aspetos sobre acontecimentos e experiências e reformular, baseado na reflexão crítica, e na posterior avaliação dessas reformas, acerca do seu contributo na qualidade do ensino/aprendizagem. Neste sentido, a avaliação desempenha a função de regulação das aprendizagens.

#### **3.3.4. Avaliação do uso de *feedback* oral no desenvolvimento de competências de leitura no 1.º ciclo.**

Neste subponto apresentam-se as tabelas da 1.<sup>a</sup> e da 2.<sup>a</sup> avaliação da fluência da leitura oral e o respetivo *feedback* fornecido a cada uma das crianças. Realiza-se ainda uma análise do uso do *feedback* e a sua contribuição no desempenho da leitura oral de cada uma das crianças.

1.ª Avaliação de fluência da leitura e respetivo *feedback* – Levantamento a 13 de outubro de 2014

Esclarece-se que um leitor fluente é aquele que possui competências para descodificar eficazmente um texto escrito, com pouco esforço, que lhe possibilita compreender o que lê. Para além da velocidade e da correção da leitura, ler fluentemente inclui também a expressividade e a naturalidade com que o aluno lê, para tal é necessário compreender o que está a ler com pouco esforço (Walker *et al.*, 2006). Assim, a fluência da leitura é a capacidade para descodificar e compreender um texto com pouco esforço.

Leitura do excerto do texto “Romance de Pedro e Inês” de Álvaro Magalhães.

Quadro 8 - Registo da 1.ª avaliação de leitura oral.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação; entoação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler 65 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
A. S.	Lê sem respeitar a estrutura das frases nem a pontuação. Sem entoação. Hesitações e interrupções.	Comete cerca de 6 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não consegue ler 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que dar mais entoação ao que lês e respeitar a pontuação do texto. Precisas de ler mais, só lendo muito conseguimos ler bem.
A. R.	A leitura soa com entoação ao longo do texto, mas por vezes sem respeitar a estrutura das frases.	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Como queres sempre ler muito depressa, não respeitas a pontuação, também tens que ler mais alto para que todos possamos ouvir.
A. M.	Por vezes lê sem expressão, mas com entoação ao longo de grande parte do texto.	Comete cerca de 4 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de treinar a leitura em voz alta, a entoação e o ritmo têm que ser melhorados.
A.	Com entoação nalgumas passagens do texto.	Comete cerca de 7 a 8 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de ler mais, só lendo muito se consegue ler bem. Ainda lês com muitas hesitações.
D.	Lê com pausas, em algumas passagens consegue uma leitura que soa de forma natural e com entoação.	Comete cerca de 4 a 5 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens de ler mais alto, temos dificuldade em ouvir-te. Ao lermos temos que dar entoação e respeitar a pontuação. (exemplifiquei).
G.	Respeita a estruturação das frases e a pontuação; lê todo o texto com boa entoação.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês bem, podes ainda melhorar, mudando o tom da voz nos diálogos das personagens do texto.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação; entoação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler 65 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
H.	Lê sem entoação, lê grupos de três ou quatro palavras (leitura entrecortada).	Comete cerca de 7 a 8 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de ler mais, só lendo muito se consegue ler bem. Ainda lê com muitas hesitações.
J.	Lê todo o texto com entoação adequada; leitura expressiva com variações de volume; respeita a estrutura das frases e a pontuação.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço e sem sinais de cansaço 65 palavras sublinhadas num texto.	Vê-se que lê muito e que gostas de ler. Deves continuar...
J. V.	A leitura soa com entoação ao longo da maior parte do texto; respeita a estrutura das frases e a pontuação.	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lê muito bem, mas podes melhorar, na forma como lê os diálogos das diferentes personagens.
M. I. F.	Lê com acelerações e pausas, por vezes sem respeitar a estrutura das frases; tom de voz muito baixo; leitura com pouca entoação.	Comete cerca de 3 a 4 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com algum esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de treinar a leitura, tens que dar mais entoação ao que lê e respeitar a pontuação do texto. A voz tem que ser projetada para que consigamos ouvir.
M. I. S.	Leitura com entoação ao longo de quase todo o texto; respeita a estrutura das frases e os sinais de pontuação; tom de voz baixo.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês com entoação e respeitas a pontuação, mas precisas de ler mais alto, temos alguma dificuldade em ouvir-te.
M.	A leitura soa com entoação ao longo de grande parte do texto; respeita a estrutura das frases e a pontuação.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço e sem sinais de cansaço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês com desembaraço mas podes melhorar, como queres ler muito depressa não dás sempre a entoação que devias.
M. M.	Não respeita a estrutura das frases e nem sempre a pontuação; a entoação por vezes não acompanha toda a leitura do texto.	Comete cerca de 6 a 7 erros na leitura de 110 palavras num texto.	Lê com esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que ler mais, só lendo muito conseguimos ler bem. Ainda lê sem respeitar a pontuação e precisas de melhorar a entoação.
M. G.	Por vezes começa a ler de forma menos expressiva; tom de voz apropriado ao longo de quase todo o texto; respeita os sinais de pontuação.	Comete cerca de 2 a 3 erros na leitura de 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de ler mais, podes melhorar a entoação e ainda te enganas na leitura de algumas palavras.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação; entoação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler 65 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
M.	Lê com entoação ao longo da maior parte do texto; leitura com tom de voz excessivamente baixo (quase inaudível).	Comete cerca de 1 erro na leitura de 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que ler mais alto, nós quase que não te ouvimos. A voz tem que ser projetada (exemplifiquei).
R.	Ocasionalmente começa a ler de forma menos expressiva, por vezes não respeita a pontuação e a estrutura das frases.	Comete cerca de 4 a 5 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que ler mais. Precisas de melhorar a entoação e a pontuação do texto.
R.	Lê todo o texto com entoação adequada; leitura expressiva com variações de volume; respeita a estrutura das frases e a pontuação.	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê sem esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês muito bem, vê-se que tens prazer na leitura e que gostas de ler. Deves continuar...
R.	Lê grupos de três a quatro palavras, produzindo uma leitura entrecortada; nalgumas partes do texto tem uma leitura com entoação.	Comete cerca de 5 a 6 erros na leitura de 110 palavras num texto.	Lê com esforço 65 palavras sublinhadas num texto.	Precisas de ler mais, ainda lês com algumas paragens, o que não ajuda à compreensão do texto. Só a ler muito se consegue ler bem.
S.	Lê com tom de voz demasiado baixo; sem entoação; não respeita a estrutura das frases e por vezes os sinais de pontuação.	Comete cerca de 6 a 7 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que ler mais, não só na escola como em casa. Também tens que fazer um esforço para projetar a voz, não conseguimos ouvir-te.
T.	Lê grupos de duas a três palavras produzindo uma leitura entrecortada; algumas partes do texto a leitura soa com naturalidade e entoação.	Comete cerca de 8 a 9 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Também precisas de ler mais, ainda lês com paragens e hesitações e não consegues dar entoação ao que lês.
T. F.	Lê palavra a palavra; a leitura não soa com a naturalidade da linguagem oral.	Comete cerca de 8 a 9 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de ler mais, não só na escola como em casa. A forma como lês não te ajuda a compreender bem o texto.
V.	Lê com acelerações e pausas, por vezes sem respeitar a estrutura das frases e a pontuação; leitura pouco expressiva.	Comete cerca de 3 a 4 erros na leitura de 110 palavras num minuto.	Lê com esforço 65 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Podes melhorar a tua leitura, precisas de dar entoação e de fazer as paragens da pontuação (exemplifiquei).

**Nota:** as metas de aprendizagem para o 3º ano de escolaridade referem como descritor de desempenho a leitura de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras apresentadas num texto “quase” aleatoriamente. No entanto, como estávamos no início do ano letivo e considerando a progressão ao longo do ano, iniciou-se com 65 palavras por minuto.

Importa esclarecer que esta avaliação foi de função diagnóstica, que como o respetivo *feedback* fornecido não teve um carácter classificatório, procurou-se dar pistas e orientações para os alunos melhorarem o seu desempenho, compreendendo os critérios para um bom desempenho de leitura oral. Foram definidos e explicitado estes critérios antes da avaliação: ler com entoação, com ritmo, sem errar ou gaguejar, ler num minuto 65 palavras sublinhadas num texto; com volume audível; respeitar as pausas da pontuação e da estrutura das frases.

Na primeira fase da avaliação começava-se com a leitura oral cronometrada (1 minuto) e depois seguia-se a leitura do texto até cerca de 110 palavras. À medida que as crianças iam tomando notas sobre o seu desempenho e no final da leitura de cada uma dava o *feedback*, procurando dar orientações dos aspetos a melhorar e por vezes recorrendo à exemplificação (tom de voz, entoação, respeitar a estrutura das frases e a pontuação).

Após todas as crianças terem lido e recebido o *feedback*, pedi que cada uma realizasse a leitura de novo, e verifiquei um esforço das crianças em seguir as orientações dadas.

Percebi claramente que as crianças que demonstravam mais dificuldades na leitura, não conseguiam ultrapassá-las só com o *feedback* dado. Se para algumas, como a M., o A. R., o M. G., a M.I.S, o J. V., o V., o R., o D., e o G. que apresentavam uma leitura oral, com velocidade e correção, o *feedback* ajudou a perceberem e a corrigir alguns aspetos da prosódia, para os que ainda tinham dificuldades de decifração, como o T.F., o A. F., a S, o T., o H., o Al. e o R., não se revelou de grande utilidade, as dificuldades em relação à decifração e à velocidade mantinham-se o que também impedia um bom desempenho ao nível da prosódia.

Menciono um excerto das notas de campo do dia 13 de Outubro:

o A. R. na segunda leitura do texto, após o *feedback*, subiu o tom de voz e leu mais pausadamente, já com entoação e a respeitar a pontuação. A M. também conseguiu melhorar, assim como a M.I.S., o V., e o J. V. Mas o *feedback* parece não ter sido de grande auxílio para o R., o H., a S., o T., o A. F. e o T.F.. A M. fez um esforço para ler mais alto.

No entanto, um dos objetivos, que advém também do uso do *feedback* e da própria avaliação, como processo de regulação da aprendizagem, é a explicitação dos critérios de avaliação com as crianças. Penso que o uso do *feedback* ajudou as crianças a perceber os critérios de avaliação do professor em relação à leitura oral e a apropriarem-se destes critérios procurando ajustar a sua leitura de acordo com os mesmos.

Desta forma, constato que o *feedback* dado não serviu a todas as crianças da mesma forma, se para algumas foi evidente a sua utilidade, para outras não as ajudou a superar as dificuldades. Assim, verifiquei a necessidade de recorrer a outras estratégias para promover a leitura em sala de aula, visto que a compreensão do que se lê está relacionada com a competência de descodificar e compreender um texto. Esta avaliação deu-me informação e às crianças sobre as suas competências e o que necessitavam de trabalhar. Neste sentido teve implicações nos objetivos e nas atividades que foram definidas.

Procurei deste modo, desenvolver diversas atividades de leitura, nomeadamente a leitura autónoma em sala de aula de livros à escolha das crianças, para o qual dedicávamos cerca de 15min a 20min diários após a hora de almoço. Esta iniciativa culminava com a atividade “Ler, Aprender e Apresentar”. Da reflexão 3 da semana de 13/10 a 17/10/2014 (em apêndice) transcrevo:

O M.M. apresentou a história “A Sereia”, começou, como a J., pela apresentação da capa, do autor e ilustrador. No final surgiram logo crianças a quererem dar a sua opinião. O texto escrito pelo T. F. também foi alvo de interesse e de comentários dos colegas, o J. disse: “Gostei muito do texto, mas foste buscar ideias ao texto do livro de português?”

O H. disse: “Leste muito a gaguejar, houve coisas que não percebi”.

A I., perguntou: “Não percebi quem era o Afonso! Não explicas bem essa parte da história!” e o A. R. disse: “Gostei do texto mas devias ter treinado a leitura do texto mais vezes”.

No final de todos terem feito os seus comentários disse-lhe: “Podes melhorar o teu texto, descreveres as personagens e dizeres onde se passava a ação da história. Concordo com os teus colegas sobre a leitura que fizeste, devias ter treinado mais, no entanto estás de parabéns pelo esforço que fizeste em escrever o texto, pois sabemos as dificuldades que tens nas produções escritas, assim como na leitura. Deves continuar a esforçar-te e a trabalhar, pois só assim conseguimos melhorar.

Também, todos os dias pedia às crianças alternadamente para lerem para toda a turma os enunciados das tarefas a realizar e conteúdos dos programas dos manuais escolares e fornecia *feedback* sobre esses momentos, fornecendo pistas sobre o que precisavam de melhorar. Os momentos de leitura de textos sobre os quais trabalhávamos constituíam sempre um momento de leitura oral. Todas as crianças liam um excerto desse texto e fornecia sempre *feedback*, seguindo os critérios definidos. Outra estratégia foi a leitura de poemas e textos dialogais a pares em voz alta, que para além de proporcionar às crianças a compreensão imediata dos aspetos a trabalhar (volume, entoação, expressão) ajudava a perceber o ritmo e a correção na leitura, pois tinham que acompanhar o colega. Também o recurso à exemplificação de aspetos da prosódia ajudou as crianças a compreender e a reconhecerem os aspetos a melhorar.

2.ª Avaliação de fluência da leitura e respetivo feedback – Levantamento a 24 de Novembro de 2014

Leitura do excerto do texto “Ratinho, gatarrão, passarito e franganota” de Alice Vieira.

Quadro 9 - Registo da 2.ª avaliação de leitura oral.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler cerca de 80 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
A. S.	A leitura apresenta já entoação em grande parte do texto. Ainda com acelerações e pausas, mas procura respeitar a pontuação.	Comete cerca de 5 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Podes ainda melhorar a entoação ao longo do texto e na leitura de algumas palavras.
A. R.	A leitura soa com entoação ao longo do texto, respeita a estrutura das frases e a pontuação. O ritmo da leitura ajuda a dar sentido ao texto.	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê sem esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Melhoras-te a tua leitura, já lês com a entoação devida e com um tom mais alto. Podes ainda melhorar a forma como interpretas os diálogos das personagens.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler cerca de 80 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
A. M.	Lê com entoação todo o texto. Volume apropriado; respeita a estrutura das frases e a pontuação.	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Podes ainda melhorar na forma como interpretas os diálogos das personagens, mudar o tom de voz.
Al.	A leitura soa com entoação ao longo da maior parte do texto mas por vezes lê de forma menos expressiva; respeita a pontuação.	Comete cerca de 6 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lês com entoação mas podes ainda melhorar, deves continuar a ler muito.
D.	Já lê com um tom mais alto ao longo de quase todo o texto; entoação ao longo de quase todo o texto; por vezes ainda não respeita a estrutura das frases e a pontuação.	Comete cerca de 2 a 3 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lês mais alto, mas precisas de respeitar a pontuação e a estrutura das frases (exemplifiquei).
G.	Respeita a estruturação das frases e a pontuação; o ritmo da leitura ajuda a dar sentido ao texto; lê todo o texto com boa entoação;	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês bem, podes ainda melhorar, mudando o tom da voz nos diálogos das personagens do texto.
H.	Lê com acelerações e pausas por vezes sem respeitar a estrutura do texto.	Comete cerca de 5 a 6 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Precisas de ler mais, só lendo muito se consegue ler bem. Ainda lês com muitas hesitações.
J.	Lê todo o texto com entoação adequada; leitura expressiva com variações de volume; respeita a estrutura das frases e a pontuação; lê com gosto e aprecia a leitura.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço e sem sinais de cansaço 80 palavras sublinhadas num texto.	Vê-se que lês muito e que gostas de ler. Deves continuar...
J. V.	Lê todo o texto com boa entoação; respeita a estrutura das frases e a pontuação;	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê sem esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lês muito bem, mas podes melhorar, na forma como lês os diálogos das diferentes personagens, mudando o tom de voz.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler cerca de 80 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
M. I. F.	Respeita a estrutura das frases e a pontuação; tom de voz apropriado ao longo de quase todo o texto; leitura com entoação ao longo de quase todo o texto.	Comete cerca de 3 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com algum esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lê melhor, já respeitas a pontuação e a estrutura das frases, mas deves continuar a treinar a leitura.
M. I. S.	Leitura com entoação ao longo de quase todo o texto; respeita a estrutura das frases e os sinais de pontuação; tom de voz apropriado ao longo de quase todo o texto.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês com entoação e respeitas a pontuação, já lê mais alto mas podes ainda melhorar o tom de voz.
M.	O ritmo da leitura ajuda a dar sentido ao texto; lê todo o texto com boa entoação.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço e sem sinais de cansaço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lê muito bem, nota-se que melhoraste a entoação ao longo do texto. Podes ainda melhorar na forma como lê os diálogos, mudando o tom de voz de acordo com os personagens.
M. M.	Respeita a pontuação; a entoação por vezes não acompanha toda a leitura do texto, volume apropriado.	Comete cerca de 4 a 5 erros na leitura de 110 palavras num texto.	Lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que treinar a leitura para melhorar a entoação, mas já lê melhor.
M. G.	Tom de voz apropriado de todo o texto; respeita os sinais de pontuação; com entoação adequada ao longo de quase todo o texto.	Comete cerca de 2 a 3 erros na leitura de 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Podes ainda melhorar a entoação, principalmente nos diálogos das personagens.
M.	Lê com entoação ao longo da maior parte do texto; leitura com tom apropriado; respeita os sinais de pontuação.	Lê com correção 110 palavras num texto.	Lê sem esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Parabéns, já lê com um tom de voz que todos conseguimos ouvir. Podes ainda melhorar a entoação.
R.	Já respeita a pontuação e a estrutura das frases; tom de voz apropriado; entoação adequada na maior parte do texto.	Comete cerca de 2 a 3 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lê melhor, mas podes ainda melhorar a entoação ao longo do texto.

Nomes	Prosódia (tom, expressão; separação de frases; pontuação)	Correção (n.º de erros cometidos num texto)	Velocidade (automatização) – Ler cerca de 80 palavras sublinhadas num texto num minuto	Feedback fornecido à leitura oral
R.	Lê todo o texto com entoação adequada; leitura expressiva com variações de volume; respeita a estrutura das frases e a pontuação; lê com gosto e aprecia a leitura.	Lê com correção 110 palavras de um texto.	Lê sem esforço e sem sinais de cansaço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Lês muito bem, vê-se que tens prazer na leitura e que gostas de ler. Deves continuar...
R.	Lê com acelerações e pausas; nalgumas partes do texto tem uma leitura com entoação.	Comete cerca de 4 a 5 erros na leitura de 110 palavras num texto.	Lê com esforço 80 palavras sublinhadas num texto.	Podes melhorar a entoação e a forma como lês. Só a ler muito se consegue ler bem.
S.	Lê com tom de voz ainda baixo; alguma entoação ao longo do texto; não respeita a estrutura das frases e por vezes os sinais de pontuação.	Comete cerca de 3 a 4 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Lê com esforço 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Já lês mais alto mas precisas de continuar a ler muito, ainda não respeitas a pontuação no texto.
T.	Lê utilizando acelerações e pausas; nalgumas partes do texto a leitura soa com naturalidade e entoação.	Comete cerca de 5 a 6 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Tens que continuar a ler muito, mas já melhora-te.
T. F.	Lê utilizando acelerações e pausas; nalgumas partes do texto a leitura soa com naturalidade e entoação; tom de voz apropriado ao longo de quase todo o texto.	Comete cerca de 6 a 7 erros na leitura de 110 palavras de um texto.	Não lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Deves continuar a ler muito, mas já melhora-te a entoação e o tom de voz.
V.	Leitura já com entoação ao longo de quase todo o texto; tom de voz apropriado; respeita a pontuação.	Comete cerca de 2 a 3 erros na leitura de 110 palavras num minuto.	Lê 80 palavras sublinhadas num texto num minuto.	Podes ainda melhorar a entoação, mas já respeitas a pontuação. Deves continuar a treinar a leitura.

**Nota:** nesta avaliação aumentou-se o número de palavras a ler num minuto, de 65 palavras passou-se para 80, pretendendo estimular as crianças com mais competências e aferir a sua progressão.

Nesta segunda avaliação, da fluência da leitura das crianças constatei a melhoria em relação aos aspetos relacionados essencialmente com a pontuação e a entoação, especialmente do J.V. do V., do M.G., do M.M. e do G. Em relação ao volume também a S., o D., a M.I.F.,

a M.I.S. e principalmente a M. que já lê com um tom de voz audível e com maior segurança, se verificaram melhorias significativas. Também na decifração e na velocidade se constata melhorias, sobretudo no Al., na S., no M.G. e no R.. O T., o T.F., o H., ainda apresentam dificuldades na velocidade e na decifração, mas já se verificam aspectos da prosódia na sua leitura e algumas melhorias na velocidade e na decifração. No entanto, as dificuldades ao nível da leitura prendem-se com fatores relacionados com o desenvolvimento das representações fonológicas das palavras, ou seja, a conversão grafema/fonema, e a capacidade em processá-las rapidamente.

De forma geral constatei a evolução do grupo, o que me leva a concluir que o uso regular do *feedback* oral, associado às diversas atividades de leitura realizadas, conjuntamente com práticas de heteroavaliação, preconizadas em diversas atividades de leitura dos alunos (leitura de textos escritos pelos próprios para o grupo; apresentações de livros; apresentações do trabalho de projeto; leitura no âmbito do Projeto “Livros com Rugas”) contribuíram para o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo.

Também a explicitação dos critérios de avaliação de leitura contribuíram para o desenvolvimento de competências ao nível da fluência da leitura. Posso assim constatar, que as práticas de avaliação formativa, para que tenham a função de regulação das aprendizagens devem ser desenvolvidas no dia-a-dia em sala de aula e em momentos de aprendizagem e de reflexão sobre essas mesmas aprendizagens. No entanto, sublinho uma lacuna da minha parte, pois vim a refletir sobre a contribuição que teria acrescentado para o desempenho dos alunos a afixação da tabela de avaliação na sala de aula. Entretanto, senti alguma relutância em o fazer pois esta poderia assumir-se como um fator de competição entre as crianças, o que não era de todo o seu objetivo. Mas, refletindo posteriormente, verifico que a possibilidade das crianças observarem a tabela e verificarem a sua evolução e os aspectos a melhorar poderia ter sido uma mais-valia, tornando-se este instrumento fator de regulação para o grupo.

### **3.3.5. Avaliação do uso de *feedback* escrito no desenvolvimento de competências de produções escritas.**

Esta atividade foi realizada em três fases. Na primeira foi proposto às crianças a escrita de um texto individual partindo de uma chuva de ideias coletiva. O tema inicial era uma gota de água que queria fazer a diferença, ou seja, ela queria ser útil, saber que ao cair iria ajudar alguém que precisasse dela. As crianças deram várias sugestões que foram escritas por mim

no quadro da sala de aula e depois escritas por elas no respectivo caderno diário. Com a participação de todos, foi lembrada a estrutura de um texto narrativo (título, introdução, desenvolvimento, conclusão) e o que em cada uma destas partes se deve referir. Foram ainda recordados os critérios para se escrever um texto com sentido e coerência.

Na segunda fase cada uma escolheu, a partir da chuva de ideias, um dos possíveis destinos da gota de água. Foi estabelecido o tempo para a realização do texto, à medida que as crianças iam terminando liam com atenção o que haviam escrito e por vezes corrigiam ou reescreviam algumas frases. Após isso, lia os textos de cada uma delas e fornecia *feedback* ou escrita avaliativa. Na terceira fase as crianças recebiam os cadernos, liam e a partir do *feedback* fornecido procuravam melhorar as suas produções.

### **Exemplo 1**

Observando o texto produzido pelo aluno, apresentado na Figura 14, analisando o *feedback* que foi fornecido e observando com atenção o texto é possível perceber a utilidade do *feedback* na melhoria do texto. As correções dos erros ortográficos (nas palavras jardim, quase, caíram, Rosinha, Bonitinha) e da pontuação (ponto final, vírgula, ponto de exclamação) aparecem evidenciadas com um tom mais forte. A conclusão foi alterada, pois não fazia sentido e pode-se verificar onde o aluno apagou e reescreveu, procurando dar sentido à frase. No entanto o *feedback* fornecido deveria ter dado indicações para ter em atenção o tema principal “a gota de água” e que a personagem principal do texto é a “Rosinha Bonitinha”. No entanto, reflito que esta é uma tarefa que demora tempo ao professor e como o tempo é um fator importante na gestão das tarefas, acontecem estes lapsos.

Mas verifica-se que o *feedback* fornecido ajudou o aluno a identificar os erros e a corrigi-los e a dar sentido ao texto.

matou a sede a um rato no deserto

matou a sede a um viajante do deserto

matou a sede a um soldado ardido.

Português

Chuva de ideias

foi ter a um rio seco

matou a sede a uma flor num jardim

em fúria que caiu com as outras e foi ter a um lago quente

o texto deve ter:

- título
- Introdução: as personagens (descrever); onde e quando e por que a ação.
- Desenvolvimento: o que acontece; como se desenrola a ação das personagens.
- conclusão: como tudo acabou, como ficaram as personagens.

el flor em sede

era uma vez uma flor que vivia num belo jardim, que tinha a quase a o céu. Faziam umas gotinhas de água muito generosas! el florinha chamava-se Rosinha Boninha. Mas quando chegou da flor bastante contente, el dona da flor chamava-se Inês e marido chamava se alexandre. Depois alexandre foi comprar um vaso para as flores e a mulher ficou a tomar conta das flores que ficaram muito bonitas no jardim.

Tom

Atenas melhorar a pontuação e a conclusão! Ser copiar atenciosamente, erros ortográficos

Figura 14 - Exemplo 1 (texto escrito pelo aluno e respetivo *feedback*).

## Exemplo 2

O texto da Figura 15 refere-se a um aluno que redigiu um texto confuso, com personagens que apareciam de repente e a ação não se conseguia compreender. O *feedback* fornecido aponta nesse sentido, da clarificação da ação e do sentido do texto. Verifica-se que o aluno reescreveu as frases, procurando esclarecer a ação e dar sentido ao texto, apesar de manter as personagens. A primeira tentativa de escrita de um diálogo contínua confusa, pois não se compreende de onde surge a múmia, neste sentido o *feedback* deveria ter sido mais específico, questionando o aluno sobre o surgimento da personagem e a sua intervenção na ação, assim como na ação da gota de água. Verifica-se que o *feedback* ajudou o aluno a melhorar, mas deveria ter sido mais concreto, colocando questões que levassem à reflexão pelo aluno, sobre as personagens e a ação desenvolvida por estas.

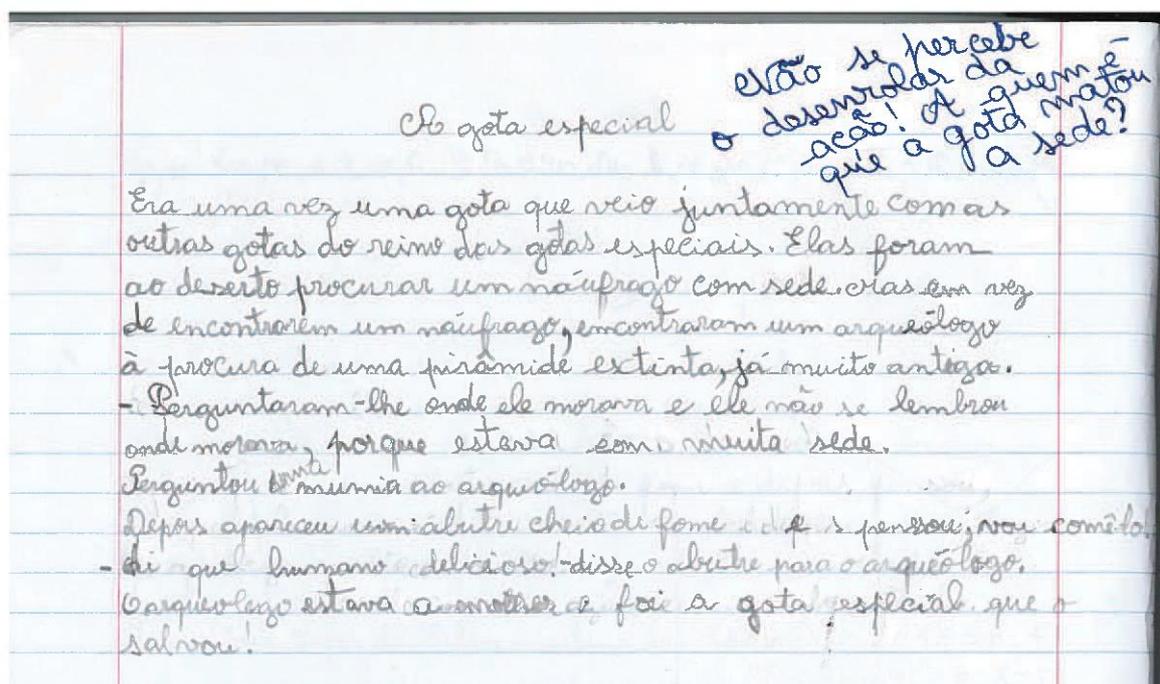


Figura 15 - Exemplo 2 (texto escrito pelo aluno e respetivo *feedback*).

## Exemplo 3

A Figura 16 apresenta a produção de um aluno que escreve com uma letra muito pequena e que por vezes não se consegue ler. Neste texto, a ação ocorre em dois locais diferentes, o aluno pretendeu dar mais do que um destino às gotas de água e assim enriquecer o texto. O *feedback* frisa o tamanho da letra e a existência de algumas frases muito confusas.

É visível, pela letra maior no título e no texto, onde o aluno reescreveu as frases procurando já aumentar o tamanho da letra e dar sentido à ação, enquanto noutras partes do texto a letra continua muito pequena. As palavras “passou”, “no” “e” e “mas” vieram dar sentido à frase e verifica-se no último parágrafo que o aluno apagou e escreveu de novo. Pode-se assim afirmar que o *feedback* fornecido ajudou o aluno a melhorar, a identificar e a corrigir onde errou.

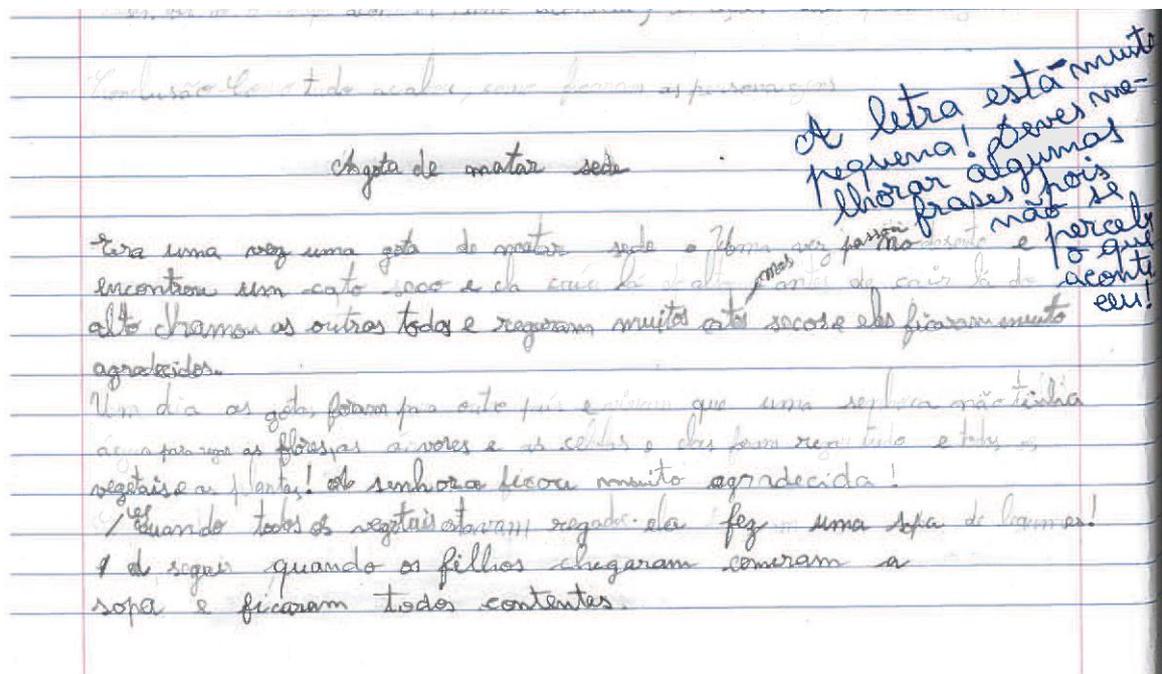


Figura 16 - Exemplo 3 (texto escrito pelo aluno e respetivo *feedback*).

### Conclusões da Investigação-ação no 1.º CEB

A realização desta investigação permitiu-me refletir antes de mais sobre o uso do *feedback* e a adequação deste às características de cada aluno. O *feedback* oral fornecido num primeiro momento parece ter ajudado os alunos a melhorar a qualidade da leitura oral, mas aponta no sentido de que apenas os alunos com um desempenho satisfatório e bom ao nível da decifração e velocidade beneficiaram com o uso de *feedback*.

Após as diversas atividades desenvolvidas e o uso regular do *feedback*, sobre os aspetos a melhorar, ao longo do tempo, na segunda avaliação os resultados apontam que o uso de *feedback* parece ter conseguido ajudar todos os alunos. Apesar de alguns alunos apresentarem pequenos progressos, verifica-se já uma maior fluência na leitura. Daqui posso concluir que o

*feedback* fornecido parece ter sido adequado, dando pistas e sugestões dos aspetos a melhorar e principalmente na contribuição para os alunos identificarem por si onde podiam melhorar e como melhorar. Neste sentido o *feedback* oral corresponde a um processo de regulação pois foi usado pelos alunos para melhorar a sua aprendizagem.

Salienta-se, que a investigação, sobre o uso de *feedback*, revela que este tem mais utilidade nos alunos que revelam mais dificuldades, no entanto a melhoria não é imediata, comparativamente aos alunos com menos dificuldades. Os resultados devem ser observados a médio e a longo prazo e não apenas a curto prazo.

O uso do *feedback* escrito ou escrita avaliativa, permitiu-me aferir aspetos sobre os quais este deve incidir mais especificamente. Apesar de conhecer os fundamentos e as orientações teóricas sobre o *feedback* escrito regulador das aprendizagens, na prática existem ainda aspetos a melhorar. A colocação de questões no exemplo 2, mais específicas, poderia ter ajudado o aluno a compreender mais concretamente onde errou e assim poder corrigir esse erro. Já no exemplo 3, as pistas apontavam para as frases e o tamanho da letra, auxiliando o aluno a corrigir os erros e a melhorar o seu texto, conseguindo que este tivesse coerência e sentido e aumentando o tamanho da letra em algumas frases e no título. No exemplo 1 o *feedback* também ajudou o aluno a identificar e a corrigir os erros, no entanto deveria ter colocado questões que levassem o aluno a refletir sobre o tema proposto para o texto e sobre o que o aluno escreveu.

Deste modo, concluo que o fornecimento de *feedback* oral ou escrito é uma prática mais difícil do que parece, é necessário que o professor/educador tenha uma perceção muito clara do que pretende e alguma prática para poder dar *feedback* de qualidade tendo em conta as características de cada aluno e os objetivos pretendidos. Apesar de procurar com o *feedback* escrito fornecido, levar à reflexão do aluno e à identificação dos erros ou onde pode melhorar, ainda tenho um percurso de trabalho e reflexão pela frente de forma a conseguir fornecer um *feedback* escrito eficaz e de qualidade que ajude os alunos a melhorar as suas aprendizagens.

## Considerações Finais

Verifica-se nos últimos anos um interesse crescente em investigação pelo tema da avaliação formativa e das práticas de avaliação reguladoras desenvolvidas pelos professores. Com a teoria sócio construtivista dos modelos de ensino e aprendizagem, os métodos avaliativos tradicionais deixam de fazer sentido, a concepção que se tinha sobre a avaliação altera-se, o seu enfoque desloca-se da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, após um determinado período de ensino/aprendizagem, para um processo interativo, entre os alunos e o educador/professor, que regula e permite desenvolver as aprendizagens. Neste sentido, seria de esperar que as práticas de avaliação em sala de aula fossem desenvolvidas pelos professores e alunos, como uma prática diária, cujo objetivo seria ajudar os alunos a aprender e a aprender a aprender e ajudar os professores a regular o seu ensino.

No entanto, as investigações realizadas apontam no sentido de que esta não é uma tarefa fácil para o professor e que a avaliação, sendo uma das dimensões que maior visibilidade dá à profissão dos docentes, nem sempre pressupõe coerência na forma como esta é entendida pelos profissionais. Parece ainda existir uma forte tendência ao falarmos de avaliação, para relacionar a avaliação com a realização de testes e provas e com a certificação dos alunos. Não desconsiderando a importância desta função da avaliação considero, no entanto, que as práticas de avaliação formativa são fundamentais, conduzindo a aprendizagens significativas e relevantes, e que é a atuação no imediato da parte do professor a ajudar o aluno a aprender por si e com os outros, que faz todo o sentido para o uso da avaliação. Penso que é deste modo que se consegue atingir a qualidade em educação, que tanto se almeja, quer pelos profissionais, como pela própria sociedade.

Sendo o objetivo da investigação-ação aqui relatada, compreender de que forma as práticas de avaliação assumem uma função de regulação do ensino e da aprendizagem, verifico que esta função é multifacetada, que a avaliação é um tema muito abrangente, que envolve múltiplos fatores que concorrem nesta função reguladora da avaliação. Esta investigação levou-me a compreender que a avaliação é um processo contínuo interativo, que ocorre nos momentos de ensino e aprendizagem envolvendo os intervenientes nessa avaliação, mas que também não se pode dissociar a qualidade do ambiente educativo, do contexto educacional. As aprendizagens das crianças são avaliadas neste contexto, assim este contexto também deve ser objeto de avaliação. Ainda, para que a avaliação formativa aconteça, as

práticas educativas desenvolvidas devem contemplar não só a própria criança, como as relações que ocorrem no contexto educacional.

Assim, procurei estabelecer com todas as crianças uma relação de confiança, colocando-me como igual a elas, que aprende com elas e ao mesmo tempo as conduz no processo de aprendizagem. Consegui-o sendo autêntica, sem me impor, mas negociando e partilhando, ouvindo a criança, cuidando dela e das suas necessidades, tendo em conta o conceito de *educare*, que engloba o afeto, o carinho e atenção dada a cada criança e a disponibilidade da minha parte para a ouvir e apoiar.

Penso que ser educador/professor não é muito diferente, em ambos os estágios a minha prática procurou ser coerente com os meus princípios, assumindo uma postura ética, onde os valores de partilha, entreajuda, igualdade, respeito pelas diferenças e valorização destas para a aprendizagem foram uma preocupação constante.

Acredito que a criança que sente que a escola é uma extensão da sua casa, um lugar seguro e onde é acolhida, com respeito e carinho, um local onde não temos que saber todos o mesmo ao mesmo tempo, onde as suas opiniões e interesses são valorizados, aprende e partilha com vontade e interesse, fatores essenciais para o seu sucesso escolar.

Com base na investigação-ação que desenvolvi, coloquei questões sobre aspetos da minha prática que pretendia melhorar, que me levaram à adoção de instrumentos de avaliação que considerei pertinentes para a recolha de informação sobre cada uma das crianças, e sobre o ambiente educativo, considerando ainda os papéis a desempenhar pelos intervenientes do processo avaliativo: eu e os alunos. Assumir esta conceção, não foi fácil numa primeira abordagem, pois ainda tenho enraizadas as minhas experiências como aluna, acerca da avaliação. No entanto, recuando no tempo, também recordo a sensação de angústia que sentia sempre que errava, pois este tinha como consequência uma punição da parte da professora do ensino primário. Este não é de todo o sentimento que quero que os meus alunos tenham.

Essencialmente, permitiu melhorar a minha prática, nomeadamente as práticas de avaliação, passando a utilizar questões que levassem a criança a pensar e refletir para poder dar uma resposta, a considerar o erro como um sinal positivo que me permitia perceber o raciocínio da criança e colocar-lhe questões que a ajudassem a pensar e a corrigir esse erro, a desenvolver atividades cuja avaliação era desenvolvida pelos alunos, autoavaliação,

coavaliação e heteroavaliação, algumas vezes separadamente, outras em conjunto e observar os progressos das crianças ao longo do tempo na regulação das suas aprendizagens e nas dos seus pares. Também o *feedback* oral foi uma constante, mais do que o *feedback* escrito, por ser mais fácil e demorar menos tempo, no entanto procurei usar o *feedback* escrito sempre que possível, procurando que este fosse um auxílio para a criança, que a ajudasse a aprender e a desenvolver a sua autorregulação.

Constato, que este percurso enquanto aluna estagiária veio fortalecer e enriquecer os meus conhecimentos, que me permitiu rever metodologias e estratégias, realizar pesquisas, refletir sobre o meu desempenho, numa atitude de autoavaliação e de projeção da adequabilidade das práticas de acordo com o contexto. A atitude reflexiva suportou-se nas planificações, nas reflexões semanais e na investigação realizada, permitindo-me reformular aspetos sobre a minha intervenção e deste modo envolver as crianças no processo de aprendizagem. Só através do auto questionamento sobre a nossa ação, pela adoção de uma atitude reflexiva, desenvolvida ao longo da nossa profissão, poderemos ser profissionais de qualidade.

Acredito ainda, que os educadores e professores que mantêm altas expectativas em relação às aprendizagens dos alunos garantem que estes consigam melhores resultados, conjugando estes fatores com um relação de confiança e respeito mútuo entre as famílias e a escola, será mais fácil ultrapassar dificuldades e cooperar esforços no sentido de garantir o sucesso escolar das crianças.

Não posso deixar de referir que futuramente, seguindo esta linha concetual sobre a avaliação, gostaria de investigar o uso do portefólio, principalmente no 1.º ciclo (pois é aqui que na minha opinião as práticas atuais de avaliação carecem de inovação) como instrumento de regulação, no desenvolvimento de práticas de autoavaliação e do pensamento reflexivo do aluno. Penso que este instrumento pode ir ainda mais longe, na medida em que permite e facilita a metacognição, portanto seria de grande interesse desenvolver um trabalho investigativo sobre o uso do portefólio como instrumento de avaliação reguladora no 1.º ciclo.

Considero, que uma cultura viva na investigação profissional é estabelecida quando os docentes e aqueles com quem trabalham se envolvem num processo de reflexão, através do qual, as práticas atuais são examinadas, os resultados divulgados e a partir daqui surgem novas ideias. Neste ambiente, as questões relativas à avaliação como reguladora da aprendizagem,

podem ser amplamente debatidas, favorecendo os alunos e os professores nas suas práticas avaliativas.

## Referências Bibliográficas

- APEI – *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Acedido a 12 de fevereiro de 2014, disponível em, <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Buescu, H. C., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (s/d) *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º Ciclo. O domínio da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Favinha, M. & Moreira, J. (2012). Desenvolver relações positivas com os alunos: o caminho para a cooperação e sucesso académico. *Atas do 12.º Colóquio Psicologia e Educação*, Lisboa ISPA, 754-765.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, I. G. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das conceções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.
- Harms, T., Clifford, R., M. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista*. Porto: Legis Editora.
- Hohman, M., & Weikart, D., P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: ME - Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp.107-120). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. Lino D. & Niza S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (3ªed). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho. *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, (pp.9-63). Porto: Porto Editora.
- Penner-Wilger, M. (2008). *Building and assessing reading fluency: Academy of reading with oral reading fluency*. Ottawa: AutoSkill Internacional.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Acedido em 12 de janeiro de 2014, disponível em, [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora*. (2009/2012). Acedido em 16 de fevereiro de 2014, disponível em, <http://condevilalva.drealentejo.pt/>

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício-Évora. *A Bússola, orientação em autonomia*. Volume I. Quadriénio 2013/2014 a 2016/2017. Acedido em 15 de setembro de 2014, disponível em, [http://www.ebim.pt/Documentos/Vol1\\_PE\\_definitivo2.pdf](http://www.ebim.pt/Documentos/Vol1_PE_definitivo2.pdf)

Régner, J. C. (2002). *A auto-avaliação na prática pedagógica*. Acedido em 26 de janeiro de 2015, disponível em, <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=688>

Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp.388-414). Oxford, England: BasilBlackwellPublishers.

Santos, L. (2002) *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Acedido em 17 de novembro de 2014, disponível em, <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, C. & Rodrigues (Org.) *Avaliação em Matemática: problemas e desafios*, (pp. 11-35). Viseu: SPCE.

Santos, L. & Dias, S. (2009). *Avaliação reguladora, feedback escrito, conceitos matemáticos. Um Triângulo de Difícil Construção*. Acedido em 5 de outubro de 2014, disponível em, <http://area.fc.ul.pt/publicacoes%20projecto.htm>

Sousa, A., B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Walker, B. J., Mokhtari, K. & Sargent, S. (2006). Reading fluency: More than fast and accurate reading. In T. V. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.). *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 86-105). New York: Guilford.

Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *Review of Education*, 3(1).

Zabalza, M., A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 240/2001 de, 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de, 30 de Agosto – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto: Lei de Bases do Sistema Educativo.

# **Anexos**

## **Anexo 1 – (SAC) – Avaliação do bem-estar emocional**

### **Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) – Avaliação do bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010, pp.20-23)**

Laevers define **bem-estar emocional** como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.

Em resultado; a sua saúde emocional está garantida (Laevers *et al.*, 1997, 2005b).

O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas.

#### **Indicadores de bem-estar emocional**

**Abertura e recetividade** – a criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.

**Flexibilidade** – perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se de forma rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.

**Autoconfiança e autoestima** – a criança irradia autoconfiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada” nem atribui esse fracasso ao seu falhanço enquanto pessoa. Admite que há coisas que que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir um *zero* enquanto pessoa.

**Assertividade** – a criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g., pedir um brinquedo); se algo de injusto é dito ou feito, a criança é capaz de objetar. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.

**Vitalidade** – a criança transborda de vida e energia, visíveis nas suas expressões facial e postura. Os olhos brilham e raramente se deteta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela da criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, e a última a levantar-se...

**Tranquilidade** – trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.

**Alegria** – a criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, de forma “certa” (não se trata de prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega etc.). Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível (e.g., rir cantar espontaneamente, olhos a brilhar), outras vezes as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.

**Ligação consigo próprio** – a criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, e desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

### **Níveis de bem-estar emocional**

1. **Muito baixo** – este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal;

quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando o contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e.g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças o/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

2. **Baixo** – neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade: Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas.

O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequentemente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

3. **Médio/Neutro ou flutuante** – as crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos

de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança.

O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra; não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são poucos intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

4. **Alto** – em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas, na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.
  
5. **Muito alto** – estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

## **Anexo 2 – (SAC) – Avaliação da implicação**

### **Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) – Avaliação da implicação (Portugal & Laevers, 2010, pp.25-29)**

No que respeita ao segundo indicador processual de qualidade, Laevers (1994b) define implicação como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece.

Utilizar a análise dos níveis de implicação para analisar a qualidade daquilo que se oferece à criança aponta direções aos educadores para fazerem melhor. Trata-se de um indicador de qualidade que ajuda o educador a tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa, ainda que este procure trabalhar da melhor forma possível, em prol do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

#### **Indicadores de implicação**

**Concentração** – a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala?).

**Energia** – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.)

**Complexidade e criatividade** – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas

atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduz novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.

**Expressão facial e postura** – os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso.

**Persistência** – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.

**Precisão** – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.

**Tempo de reação** – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.

**Expressão verbal** – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!), bem como a descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.

**Satisfação** – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

### **Níveis de implicação**

1. **Muito baixo – ausência de atividade** – este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”. Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.
2. **Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida** – este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um *puzzle*, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.
3. **Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade** – o nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de

movimentos básicos, mas envolve objetos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

- 4. Alto – atividade com momentos intensos** – o nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.
  
- 5. Muito alto – atividade intensa e continuada** - este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. As crianças escolhem facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

### Anexo 3 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 15. Livros e Imagens

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.30).

<i>Item</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Bom</i>	<i>Excelente</i>			
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Escala Linguagem – Raciocínio: Subescala 15. Livros e Imagens</b>							
1.1 Muitos poucos livros são acessíveis.	 		3.1 Alguns livros acessíveis às crianças (Ex. durante as atividades livres as crianças têm livros suficientes para evitar conflitos).	 	5.1. Uma vasta seleção de livros está acessível durante uma parte substancial do dia.	 	7.1. Livros e material de linguagem são mudados regularmente para manter o interesse.
1.2 O pessoal raramente lê livros às crianças (Ex. ausência de uma história diária, pouca leitura individual às crianças).	 		3.2 Pelo menos uma atividade de linguagem recetiva, iniciada pelo adulto, realizada diariamente (Ex. ler livros às crianças, contar histórias, utilizar histórias representadas em flanelógrafo).	 	5.2. Algum material adicional de linguagem é usado diariamente.	 	7.2. Alguns livros relacionam-se com atividades ou temas correntes da sala (Ex. livros sobre tema sazonal requisitados na biblioteca).
					5.3. Os livros estão organizados numa área de leitura.	 	
					5.4. Livros, materiais de linguagem e atividades adequados às crianças do grupo.	 	
					5.5. O pessoal lê informalmente livros às crianças (Ex. durante as atividades livres, na hora do sono, como extensão de uma atividade).	 	

**Classificação: 4 - Obs. 1 e Obs. 2**

Observação 1 –  Observação 2 – 

## Anexo 4 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 16. Encorajar as crianças a comunicar

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.31).

Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente	
	1	2	3	4	5	6	7	
<b>Escala Linguagem – Raciocínio: Subescala 16. Encorajar as crianças a comunicar</b>								
1.1. Nenhuma atividade é utilizada pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar (Ex. não há conversas acerca dos desenhos, não se conta histórias, não se partilham ideias no tempo de grande grupo, não se brinca com os dedos, não se canta).								
								
1.2. Muitos poucos materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.								
								
3.1. Algumas atividades utilizadas pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar.								
								
3.2. Alguns materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.								
								
3.3. Atividades de comunicação são geralmente adequadas às crianças no grupo.								
								
5.1. Atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades de grupo (Ex. uma criança conta uma história acerca da pintura; um pequeno grupo discute uma ida à loja).								
								
5.2. Materiais que encorajam as crianças a comunicar estão acessíveis em várias áreas de interesse (Ex. pequenas figuras e animais nas áreas dos blocos; brinquedos para jogo dramático no interior e no exterior).								
								
7.1. O pessoal mantém um equilíbrio entre ouvir e falar de forma adequada à idade e capacidades das crianças durante as atividades de comunicação (Ex. dar tempo para as crianças responderem; verbalizar pela criança com capacidades de comunicação limitadas).								
								
7.2. O pessoal relaciona a comunicação falada das crianças com linguagem escrita (Ex. escreve o que as crianças contam e lê-lhes o que escreveu; ajuda-as a escreverem pequenas mensagens para os pais).								
								

**Classificação: 6 - Obs.1 / Classificação: 7 – Obs. 2**

Observação 1 –  Observação 2 – 

## Anexo 5 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 17. Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.32).

Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente	
	1	2	3	4	5	6	7	
<b>Escala Linguagem – Raciocínio: Subescala 17. Uso da Linguagem para Desenvolver Competências de Raciocínio</b>								
1.1. O pessoal não fala com as crianças sobre relações lógicas (Ex. ignora as questões e a curiosidade das crianças sobre o porquê das coisas, não chama a atenção para a sequência dos acontecimentos do dia, para as diferenças e semelhanças em número, tamanho e forma, causa e efeito).			3.1. Às vezes o pessoal fala sobre relações lógicas ou conceitos (Ex. explica que o período para brincar no exterior vem depois das refeições, realça diferenças no tamanho dos blocos que a criança utilizou). 		5.1. O pessoal fala sobre as relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (Ex. cartões com sequências, jogos de igual/diferente, brinquedos com formas e tamanhos, jogos de classificação, jogos de números e matemática). 		7.1. O pessoal encoraja as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos (Ex. as crianças aprendem sequências falando sobre a sua experiência na rotina diária ou lembrando a sequência de um projeto de culinária). 	
1.2. Os conceitos são introduzidos de forma inadequada (Ex. conceitos demasiado difíceis para a idade e capacidades das crianças; utilização de métodos de ensino inadequados tais como folhas de exercícios sem experiências concretas; o educador dá as respostas sem ajudar as crianças a raciocinar). 			3.2. Alguns conceitos são introduzidos de forma adequada para as idades e capacidades das crianças no grupo, usando palavras e experiências concretas (Ex. orientam as crianças com questões e palavras para separar blocos grandes e pequenos ou para descobrir porque derrete o gelo). 		5.2. As crianças são encorajadas a falar alto ou a explicar o seu raciocínio enquanto resolvem problemas (Ex. porque é que separaram objetos em grupos diferentes; em que medida duas imagens são iguais ou diferentes). 		7.2. Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses ou necessidades das crianças na resolução de problemas (Ex. falar com as crianças sobre como equilibrar uma construção de blocos; ajudar as crianças a descobrir quantas colheres são precisas para pôr a mesa). 	
<b>Classificação: 6 - Obs.1 / Classificação: 7 – Obs. 2</b>								
Observação 1 –  Observação 2 – 								

## Anexo 6 – ECERS – Escala Linguagem-Raciocínio: Subescala 18. Uso informal da linguagem

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.33).

<i>Item</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Bom</i>	<i>Excelente</i>			
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Escala Linguagem – Raciocínio: Subescala 18. Uso Informal da Linguagem</b>							
1.1. O pessoal fala com as crianças essencialmente para controlar o seu comportamento e gerir as rotinas.							
1.2. O pessoal raramente responde ao que as crianças dizem.							
1.3. As conversas das crianças são desencorajadas durante a maior parte do dia.							
							
3.1. Algumas conversas entre o pessoal e as crianças (Ex. fazem perguntas de sim/não ou de resposta curta; dão respostas curtas às questões das crianças).							
3.2. É permitido que as crianças falem durante a maior parte do dia.							
							
5.1. Muitas conversas entre o pessoal e as crianças durante o tempo de jogo livre e rotinas.							
5.2. A linguagem é usada pelo pessoal essencialmente para troca de informação com as crianças e para interação social.							
5.3. O pessoal acrescenta informação para expandir as ideias apresentadas pelas crianças.							
5.4. O pessoal encoraja a comunicação entre as crianças incluindo as crianças com incapacidades (Ex. relembra às crianças para se ouvirem umas às outras; ensina todas as crianças a utilizar gestos se uma das crianças do grupo utiliza língua gestual).							

Classificação: 7 – Obs. 1 e Obs. 2

Observação 1 – 

Observação 2 – 

## Anexo 7 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 19. Motricidade fina

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.34).

<i>Item</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Bom</i>	<i>Excelente</i>				
	1	2	3	4	5	6	7	
<b>Escala Atividades: Subescala 19. Motricidade Fina</b>								
1.1. Muitos poucos materiais de motricidade fina adequados ao desenvolvimento acessíveis para utilização diária.			3.1. Algum material de motricidade fina de cada tipo adequado ao desenvolvimento está acessível.			5.1. Muitos materiais de motricidade fina de cada tipo adequados ao desenvolvimento, estão acessíveis durante uma parte substancial do dia.		7.1. Rotatividade de materiais para manter o interesse (Ex. materiais que já não têm interesse são retirados, materiais diferentes são introduzidos).
1.2. Materiais de motricidade fina estão geralmente em mau estado de conservação ou incompletos (Ex. puzzles têm falta de peças, poucos pinos para quadros de pinos).			3.2. A maioria dos materiais está em bom estado de conservação e completo.			5.2. Os materiais estão bem organizados (Ex. pinos e quadros de pinos arrumados juntamente; diferentes tipos de brinquedos de construção arrumados separadamente).		7.2. Caixas e prateleiras de arrumo acessíveis e com rótulos para encorajar a autonomia (Ex. imagens ou formas utilizadas como rótulos nas caixas e prateleiras; rótulos escritos adicionais para as crianças mais velhas).
						5.3. Materiais de diferentes níveis de dificuldade acessíveis (Ex. puzzles com as peças regulares e irregulares para as crianças com diferentes competências de motricidade fina).		

**Classificação: 5 – Obs.1 / Classificação: 6 – Obs. 2**

Observação 1 –  Observação 2 – 

## Anexo 8 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 20. Arte

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.35).

Item	<i>Inadequado</i>		<i>Mínimo</i>		<i>Bom</i>		<i>Excelente</i>	
	1	2	3	4	5	6	7	
<b>Escala Atividades: Subescala 20. Arte</b>								
1.1. Atividades de arte raramente disponíveis para as crianças.								
3.1. Alguns materiais de arte acessíveis pelo menos uma hora por dia.								
5.1. Materiais de arte, numerosos e variados, acessíveis durante uma parte substancial do dia.								
7.1. Materiais de arte tridimensionais incluídos pelo menos mensalmente (Ex. barro, plasticina, colagem com peças de madeira, carpintaria).								
1.2. Ausência de expressão individual nas atividades de arte (Ex. colorir folhas com desenhos; projetos orientados pelo educador em que é pedido às crianças para copiar um exemplo).								
3.2. É permitida alguma expressão individual com materiais de arte (Ex. é permitido que as crianças decorem, à sua maneira, formas previamente recortadas; além dos projetos orientados pelo educador é permitido algum trabalho individualizado).								
5.2. Muita expressão individual na utilização de materiais de arte (Ex. projetos que seguem um exemplo são raramente utilizados; o trabalho das crianças é variado e individual).								
7.2. Algumas atividades de arte são relacionados com outras experiências da sala (Ex. pintar utilizando cores outonais quando se aprendem as estações do ano; as crianças são convidadas a fazer desenhos na sequência de uma saída).								
7.3. São dadas condições às crianças com 4 anos e mais velhas para desenvolverem as suas atividades de arte ao longo de vários dias (Ex. projetos guardados para que o trabalho possa continuar; o trabalho em projetos com várias etapas é encorajado).								

Classificação: 6 – Obs.1 / Classificação: 7 – Obs. 2

Observação 1 – Observação 2 –



## Anexo 10 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 25. Natureza/ciência

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.40).

<i>Item</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Bom</i>	<i>Excelente</i>			
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Escala Atividades: Subescala 25. Natureza/ciência</b>							
1.1. Inexistência de jogos, materiais ou atividades para natureza/ciência.							
		3.1. Alguns jogos, materiais ou atividades adequados ao desenvolvimento de duas categorias de natureza/ciência estão acessíveis.					
		3.2. Materiais acessíveis diariamente.					
		3.3. As crianças são encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar com os outros ou para adicionar a coleções (Ex. no Outono trazer folhas caídas no recreio; trazer um animal de estimação).					
				5.1. Muitos jogos, materiais e atividades adequados ao desenvolvimento, de três categorias, estão acessíveis.			
				5.2. Os materiais estão acessíveis durante uma parte substancial do dia.			
				5.3. Materiais de natureza/ciência estão bem organizados e em boas condições (Ex. coleções arrumadas em caixas separadas, gaiolas dos animais limpas).			
				5.4. Acontecimentos do dia-a-dia utilizados como base para aprender acerca da natureza/ciência (Ex. falar sobre o tempo, observar insetos ou pássaros, discutir a mudança das estações do ano, fazer bolas de sabão ou lanças papagaios num dia de vento, ver a neve derreter e congelar).			
							7.1. Atividades de natureza/ciência que exigem maior contribuição do pessoal são proporcionadas pelo menos uma vez em cada duas semanas (Ex. cozinhar, experiências simples como medir o volume de precipitação, visitas de estudo).
							7.2. Livros, imagens e/ou materiais audiovisuais utilizados para adicionar informação e expandir as experiências concretas das crianças.
<b>Classificação: 2 – Obs.1 / Classificação: 7 – Obs. 2</b>							
Observação 1 –  Observação 2 – 							

## Anexo 11 – ECERS – Escala Atividades: Subescala 26. Matemática/número

Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (adaptado de Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D., 2008, p.41).

<i>Item</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Bom</i>	<i>Excelente</i>			
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Escala Atividades: Subescala 26. Matemática/número</b>							
1.1. Inexistência de materiais de matemática/número acessíveis.							
							
1.2. Matemática/número ensinados essencialmente através da contagem por repetição mecânica ou folhas de exercícios.							
							
3.1. Alguns materiais de matemática/número adequados ao desenvolvimento estão acessíveis.							
							
3.2. Materiais acessíveis diariamente.							
							
5.1. Muito materiais adequados ao desenvolvimento, de vários tipos, estão acessíveis (Ex. materiais para contar, medir e aprender formas e tamanhos).							
							
5.2. Os materiais estão acessíveis durante uma parte substancial do dia.							
							
5.3. Os materiais estão bem organizados e em boas condições (Ex. arrumados por tipo, todas as peças necessárias para os jogos estão arrumadas juntas).							
							
5.4. Atividades diárias usadas para promover a aprendizagem da matemática/número (Ex. pôr a mesa, contar enquanto sobe degraus, usar cronómetros para esperar ou dar a vez).							
							
7.1. Atividades de matemática/número que exigem maior contribuição do pessoal são proporcionadas pelo menos uma vez em cada duas semanas (Ex. fazer um gráfico para comparar a altura das crianças, contar e registar o número de pássaros no comedouro).							
7.2. Os materiais são alternados para manter o interesse (Ex. ursos para contar substituídos por dinossauros, diferentes objetos para pesar).							

**Classificação: 4 – Obs.1 / Classificação: 6 – Obs. 2**      Observação 1 –       Observação 2 – 

## Anexo 12 – Texto da 1.ª Avaliação de fluência de leitura oral

### ▶ Preparo-me para ler

- Conheces a lenda de D. Pedro e D. Inês?
- Investiga na internet sobre a lenda e partilha o que descobriste com os teus colegas.

### ▶ Vou ler



## Romance de Pedro e Inês

Era uma vez um rapaz chamado Pedro e uma rapariga chamada Inês, que nasceram um para o outro e se encontraram uma só vez.

Foi numa tarde de chuva, num centro comercial. Acenaram um para o outro quase sem querer, como se já se conhecessem muito bem. E conheciam. Ele conhecia-a dos seus sonhos, ela também.

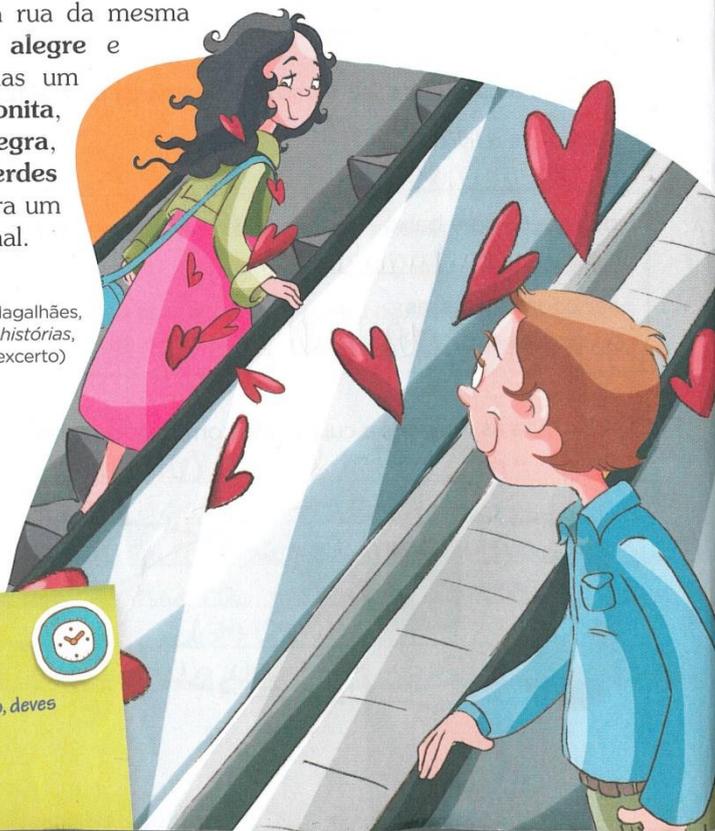
Reconheceram-se entre tanta gente, só que iam em escadas rolantes que seguiam em sentido contrário. E foram em frente. Cada um rolou para o seu lado, pois então, ele saiu no primeiro andar e ela saiu no rés do chão.

Voltaram ambos atrás para se voltarem a ver, mas ele tropeçou nos atacadores dos sapatos e, naquele momento, desviou o olhar. E ela? Ia atenta, mas entrou-lhe um mosquito para um olho quando ele ia a passar.

Não se riam que esta história é triste, é a história que ficou por fazer e por contar, não se chegou a cumprir. É para chorar, não é para rir.

Ora bem, Pedro e Inês eram quase da mesma idade e moravam na mesma rua da mesma cidade. Ele era um rapaz alegre e desenvolto, muito dado, mas um bocadinho aluado. Ela era bonita, tinha uma longa cabeleira negra, aos caracóis, e dois olhos verdes muito vivos de pardal. Mas era um bocado surda e também via mal.

Álvaro Magalhães,  
*O senhor do seu nariz e outras histórias*,  
2.ª edição, Edições ASA, 2012 (excerto)



### Treino da leitura

Lê as palavras destacadas no texto.  
Se não conseguires fazê-lo num minuto, deves  
treinar mais a leitura.

## Anexo 13 – Texto da 2.ª Avaliação da fluência de leitura oral

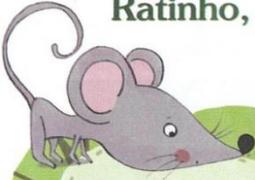
### ▶ Preparo-me para ler

- Conheces alguma história em que as personagens sejam um gato e um rato? Partilha-a com os teus colegas.
- Que tipo de relação existe habitualmente entre estas duas personagens?

### ▶ Vou ler

#### Ratinho, gatarrão, passarito e franganota

LER<sup>+</sup>  
PLANO NACIONAL  
DE LECTURA

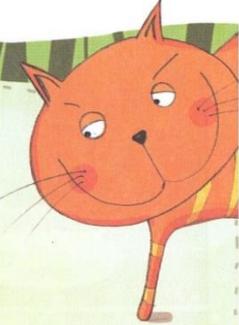


O ratinho Luisinho bigodes em desalinho, saiu do seu buraquinho e esticou o focinho para seguir o cheirinho que o levava ao toucinho.

Mas nesse mesmo instantinho à espreita no seu cantinho já o esperava o Beltrão que era o maior gatarrão, presumido e fanfarrão, que havia no casarão.

Onde o Quito, passarito, olhava para o gato, aflito, e piava «Ai, ai que eu grito! Ai que me dá um faniquito!»

Ataca o gato o ratito, cai-lhe em cima o passarito, «Vai ser o bom e o bonito!» Diz o Zezinho e o Pedrito.



E a franganota Carlota lambuzada de compota e com nova fatiota chega ao lado da filhota ver a causa da risota e dá uma cambalhota e estatela-se no chão.

E no meio da confusão ouve-se um grande trovão tremem todos de aflição

O gato dá um empurrão e corre para o alçapão foge o rato sem toucinho de volta ao seu buraquinho a franga pia fininho no meio daquele burburinho e o Pedrito e o Zezinho entram no seu quartinho que é noite e têm soninho.

Na gaiola o passarinho sonha que aquele é o seu ninho.

Alice Vieira,  
*Livro com cheiro a banana*,  
2.ª edição, Texto, 2010  
(excerto com supressões)

#### Treino da leitura

Durante um minuto tenta ler corretamente as palavras destacadas. Poderás fazê-lo aleatoriamente.



# Apêndices

## Apêndice 1 – Reflexão 6

	<p style="text-align: center;"><b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Prática Ensino Supervisionada em Pré-Escolar</b></p> <p style="text-align: center;">2013/2014</p> <p style="text-align: center;"><i>Descrição, Reflexão e Projeção</i></p>	<p>Semana de 24/03 a 28/03/2014</p> <p>ORIENTADORA DE PES: PROF. DR.ª ISABEL FIALHO</p>
---	---	---

**Segunda-feira**

**Dia 24-03-2014**

**Notas:**

Hoje foi o J. M. (4:11) a marcar as presenças, identifica todas as fotografias e os nomes dos colegas no quadro das presenças, ajudando os mais novos a identificar a quadrícula que lhes corresponde. Identifica os dias da semana, mas no dia fica hesitante, disse-lhe para olhar para o calendário e ver os dias que tinham passado, então se na sexta foi 21, sábado foi 22, domingo 23, e hoje segunda-feira é ...24. Na identificação do mês e do ano alguns colegas auxiliaram-no, o D. L. (3:5), apesar de ser o mais novo, foi das crianças que mais participou, identificando corretamente o dia, o mês, o ano e estação em que estamos.

**Notas:**

Reunidos no tapete em roda, realizei o acolhimento de manhã, iniciando com as novidades do fim-de-semana, hoje todas as crianças, com exceção do J. P. (6:5), participaram e contaram novidades, incluindo o A. C. (3:11) que nunca participa livremente, hoje pediu a palavra para participar. Disse: Fui com o meu pai às compras ao Pingo Doce no fim-de-semana...Perguntei-lhe: Então o que compraram? “ Leite e morangos” - respondeu-me. Foi difícil perceber o que ele disse, fui perguntando e tentando compreender, incentivando-o a articular as palavras, a soletrar, para conseguirmos entender o que nos dizia. Perguntei ao J. P. se não tinha nada que quisesse contar, o que tinha feito no fim-de-semana, se tinha ficado em casa, ou tinha ido passear, mas limitou-se a sorrir e não disse nada.

## Situação – Visita à Quinta

As crianças exploraram a quinta, foram ver os animais, identificaram as plantas cultivadas, estando presente o avô do J. R., a avó, o pai e o tio. Lanchámos na quinta, no exterior, sentados em bancos e cadeiras espalhados debaixo de um sombreiro. As crianças estavam muito curiosas e com muita vontade de explorar o espaço. O Pai fez o papel de anfitrião com o J., foram mostrar-nos os animais: o cão, as galinhas, o porco, os pintos, as cabrinhas e chibos e o pônei. As crianças gostaram sobretudo do pônei, das cabras e dos chibos, puderam alimentá-los com folhas de couve que apanharam na quinta. Depois fomos ver as plantações da quinta: as alfaces, as couves, as favas, os brócolos, os coentros, os alhos, a salsa e a hortelã. Fui dizendo o nome das plantas, apanhando algumas para as crianças cheirarem e sentirem as folhas e a sua textura. Vimos ainda o viveiro de plantas para colocar na terra que o avô do João tinha semeado. Couves, tomateiros, pimenteiros... Algumas delas, o avô do J. irá oferecer-nos para a nossa mini horta, pois ele virá como nosso convidado, ensinar-nos e ajudar-nos a plantar na quarta-feira. Combinámos assim que as plantas iriam ficar num vaso e cada criança teria a sua. As sementes iriam ser semeadas nos contentores de plástico.

No regresso a D. (5:3) disse: “Hoje foi o dia mais divertido na escola”.



Imagem 1- As crianças a lancharem a sua fruta e a observarem e a tocarem no pintainho.



Imagem 2 - A observarem as cabras e as plantações.

Pelo comportamento das crianças e pelo seu evidente entusiasmo pude concluir que esta visita foi importante para as crianças, e que contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre as plantas e os animais, que embora algumas já conhecessem, nem todas identificavam as plantas cultivadas ou já tinham observado os animais da quinta.

Trouxemos coentros, salsa e hortelã para a nossa sala, que observámos e cheirámos, comparando as suas folhas e textura.

Verifico a necessidade de saídas regulares ao exterior, pois estas proporcionam momentos e vivências que não são possíveis de ocorrer dentro da sala. A exploração do exterior, a observação e o contato com outros ambientes são potenciadores de conhecimentos diversos, em várias áreas de desenvolvimento da criança, alargando a sua visão sobre o mundo. As saídas ao exterior e as visitas de estudo são oportunidades para as crianças aprenderem, conhecerem, observarem e de respeitarem o mundo que as rodeia. São também uma oportunidade de contatarem com novas situações e de experimentar outras vivências.

### **Notas:**

Hoje na avaliação do dia, introduzi o diário de grupo, com três colunas para escrevermos o que fizemos, o que correu bem, o que correu mal. As crianças participaram com interesse, identificando o que tínhamos feito nesse dia, a visita, a árvore da Primavera, e a caixa mágica da história em rede. O G. (5:7) disse: “fomos à quinta do J. R. e foi muito divertido.”

A M. (5:5) disse: “o que correu mal foi ter chovido quando fomos fazer a visita”.

A introdução do diário vem no âmbito de cultivar nas crianças o hábito da avaliação do dia, realçando tanto os aspetos negativos como os positivos, levando também as crianças a identificarem o que ocorreu nesse dia, importante para a sua estruturação do tempo e da sua vivência. A avaliação do dia, para além de pretender incentivar as crianças a apropriarem-se do diário do grupo, proporciona um momento de comunicação e de partilha de opiniões, sendo que também mostramos os trabalhos realizados nesse dia pelas crianças, onde promovo a prática da autoavaliação do trabalho e a heteroavaliação, incentivando as crianças a relatar o processo de produção, e a dar opiniões e sugestões sobre os trabalhos dos colegas.

### **Terça-feira**

**Dia 25-03-2014**

#### **Notas:**

O D. (5:2) hoje no acolhimento de manhã demonstrou ainda mais dificuldade do que é habitual em conseguir prestar atenção e em participar nas tarefas do dia. Esteve sempre muito agitado, rebola para fora do tapete, dispara com os dedos como se tivesse uma pistola, dá aos pés, praticamente todo o tempo em que estivemos reunidos de manhã. É uma criança cujo comportamento me preocupa, pois está quase sempre ao longo do dia assim, agitado, nervoso, parece estar num mundo só seu. Nos momentos de grande grupo são poucos os momentos em que consegue estar com atenção, nas atividades só se concentra nas que são do seu agrado, demonstra especial preferência pelas áreas do computador e da biblioteca, pela sua vontade só escolhia estas duas áreas. Hoje no entanto ainda foi mais evidente este comportamento, como se algo o perturbasse. Disse-lhe várias vezes para ficar quieto pois estava a incomodar os colegas, olha-me e uns segundos depois recomeça a mesma agitação. Optei por sentá-lo entre as minhas pernas, e ir fazendo-lhe festinhas no cabelo, verifiquei que assim fica mais calmo. Poderia questionar-me se seria da minha presença, de não conseguir chegar até ele, mas pela minha observação e em conversa com a educadora, esta é um comportamento que demonstra desde o início do ano. Assim tentei uma outra estratégia, que irei adotar, tentando chegar a um compromisso com ele, estabelecendo uma cumplicidade entre os dois, reforçando positivamente sempre que os seus comportamentos vão ao encontro do que combinámos.

## Quarta-feira

Dia 26-03-2014

### Notas:

As crianças identificaram pela imagem do pacote das sementes as cenouras, os rabanetes, a salsa, os coentros e a hortelã, que lhes mostrei no momento de grande grupo de manhã, a M. (4:5) recordou: “é hoje que vem cá o avô do J. R. para irmos plantar as sementes”. Disse que sim, por isso eu tinha trazido os pacotes das sementes.

O Sr. Gaudêncio, o avô do J. R., trouxe alguns utensílios para preparar a terra. As crianças puderam ajudar a retirar ervas daninhas e a arranjar a terra, pedi ao avô do J. que nos dissesse para que serviam os utensílios que haviam trazido e como se chamavam.



Imagem 3- O Sr. Gaudêncio a mostrar os utensílios

No entanto, como os contentores com a terra foram colocados encostados à parede, dificultou o acesso de todas as crianças junto dos mesmos, causando alguma perturbação no grupo, pois nem todas as crianças conseguiam ver e todas estavam curiosas e queriam participar.

Já previa que tal acontecesse, mas como os contentores estavam já assim colocados e cheios de terra quando iniciei o estágio, não era possível conseguirmos deslocá-los para outro local ou que ficassem afastados da parede, permitindo assim o acesso das crianças, permitindo

que todas pudessem observar e participar com o Sr. Gaudêncio na preparação da terra e a semear.



Imagem 4- A alisar a terra



Imagem 5- As crianças a lançarem as sementes à terra.

### **Notas:**

O momento de higiene antes de almoço decorreu nas casas de banho junto ao refeitório. As raparigas foram para uma e os rapazes para a outra, para ser mais rápido. Estavam já todas as crianças a lavar as mãos e dei pela falta do D. L. (3:5). Fui ver o que estava a fazer e estava a tentar fechar o trinco da porta da casa de banho. Disse-lhe que não podia fazer isso, pois ficava lá trancado e depois não conseguia sair. Começou a fazer uma birra e a chorar, quando o levei pela mão para ir lavar as mãos, que estavam cheias de terra. Chorou o tempo todo, não queria lavar as mãos, apesar de lhe dizer que tinha as mãos muito sujas e que tinha que lavar.

Debateu-se e bateu-me nas mãos, pois obriguei-o a lavá-las. Questionei-me se teria tido a melhor atitude com ele, se não deveria tê-lo deixado sentar à mesa sem almoçar até ir lavar as mãos da sua iniciativa. Penso que esta teria sido a melhor opção, evitando assim o confronto que surgiu. O D. é uma criança que faz muitas birras quando é contrariado, e que reage de forma agressiva quando isso acontece, no entanto já verifiquei que muitas vezes pelo diálogo consigo que ele entenda as situações, o que nem sempre acontece, apesar de tentar.

## **Quinta-feira**

**Dia 27-03-2014**

### **Notas:**

Fiquei a dar apoio na mesa de construção das flores e dos pássaros. A realização dos pássaros incluía uma dobragem com folhas de papel em leque. O J. M. (4:11) demonstrou muita dificuldade em realizar a dobragem, esteve quase sempre a solicitar a minha ajuda, apesar de ter realizado as primeiras dobragens com ele.

No geral as crianças demonstraram autonomia e mostraram-se implicadas na atividade. A B. C. (3:11) foi quem demonstrou uma menor implicação, especialmente na picotagem da flor, distraíndo-se com facilidade e observando as outras crianças. O D. R. (4:6) também esteve num nível de implicação baixo nesta atividade, fica a observar o que se passa em seu redor e diz constantemente que não consegue fazer a tarefa. Já verifiquei esta atitude em várias atividades que realiza, incluindo nos jogos de mesa de manhã, onde só os realiza se acompanhado por um adulto ou outra criança ao seu lado, que saiba fazê-los, especialmente se não é um jogo que realiza habitualmente. É uma criança com baixa auto estima e que revela insegurança.

## **Sexta-feira**

**Dia 28-03-2014**

### **Notas:**

Na hora da história, as crianças mantiveram-se atentas, ouviram a história com atenção, e fizeram algumas perguntas no início, quando leio o título do livro. O D. R. (4:6) perguntou

“o que são bolotas?”, respondi-lhe que são um fruto, que existe no Alentejo, das árvores que se chamam carvalhos, azinheiras e sobreiros.

O G. (5:7) no fim da história disse “Porque é que o Jaime é pequeno no começo do livro e depois é velho?”

A M. (5:5) respondeu-lhe “porque passou muito tempo”.

Esta pergunta deu oportunidade para que explorássemos os acontecimentos do livro, sem necessitar de realizar questões, pois foram as crianças que as fizeram e que responderam, só intervim como mediadora da conversa que se estabeleceu em torno da história. Sinto que cada vez mais as crianças demonstram maior interesse na hora da história, e que participam cada vez mais nos momentos de pré-leitura e pós-leitura.

### **Situação – Reunião de avaliação da semana**

A reunião de grande grupo, na avaliação da semana, originou alguma curiosidade nas crianças, visto que para organizar o espaço é necessário mudar toda a disposição das mesas e das cadeiras. Como foi a primeira reunião, para a qual dei um ênfase especial, as crianças estiveram atentas, embora nem todas participassem, apesar de direcionar algumas questões para as que raramente participam, como a I. (4:1), o J. P. (6:5), a C. (4:10), o Z. L. (4:8), e a M. (4: 0), incentivando-as a participar e a dar a sua opinião sobre os trabalhos, os seus e os dos colegas.

Realizei a leitura do plano da semana e do diário, as crianças enumeraram os trabalhos que realizámos, a árvore da Primavera, as pinturas da árvore com caixas de ovos, os pássaros e as flores com materiais diversos.

A minha intenção é que as crianças partilhem e deem a sua opinião sobre os acontecimentos da semana, sobre os trabalhos realizados, as atividades, levando-as a refletir sobre o que poderia estar melhor, ou a elogiar um bom trabalho de um colega, pretendo envolver as crianças na avaliação e que desenvolvam a prática da autoavaliação e heteroavaliação, considerando a importância que esta tem ao longo das suas vidas, sobretudo na regulação das aprendizagens. Assim, peço para as crianças darem a sua opinião, sugestão sobre a semana e os trabalhos. Realizamos ainda uma confrontação entre o plano da semana

e o que foi realizado, ou não, justificando o porquê de não se ter realizado determinada atividade planejada.

A M. foi a criança que mais participou, recordava os acontecimentos da semana, participou na avaliação dos trabalhos, assim como recordou as histórias que contei nesta semana, que decidi introduzir também na avaliação, “as Histórias que ouvimos esta semana”, levando as crianças a recordar as histórias e a dizer as que mais gostaram e porquê. Sei que este processo da avaliação da semana, ainda está agora em fase de início, e que demorará ainda algum tempo para que as crianças participem e avaliem tanto os seus trabalhos como os dos colegas, no entanto é uma rotina que irei manter, assim como o preenchimento do diário de turma, no final do dia, reunião de grande grupo, pois reconheço a sua importância na participação das crianças em toda a envolvência do jardim-de-infância e na construção de práticas de democracia e cidadãos interessados e participativos na sociedade.

Irei futuramente, eleger com as crianças o presidente da reunião, sendo essa criança que irá mediar a participação e promover o debate que ocorrer.

## Apêndice 2 – Reflexão 7

	<b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b> <b>Prática Ensino Supervisionada em Pré-Escolar</b> 2013/2014 <i>Descrição, Reflexão e Projeção</i>	Semana de 31/03 a 04/03/2014 ORIENTADORA DE PES: PROF. DR.ª ISABEL FIALHO
---	--	---

**Segunda-feira**

**Dia 31-03-2014**

**Notas:**

Fiquei a dar apoio, na realização dos trabalhos da Páscoa. As crianças escolheram o que queriam realizar, entre dois coelhos diferentes e uma galinha com um cesto feito com os pacotes de leite. O J. R. (4:2) escolheu um coelho com um cesto, também feito dos pacotes de leite. O trabalho incluía recortar ou picotar, e depois pintar o coelho e colar os olhos, as orelhas e um pompom no rabo do coelho. O J. R. demonstrou um nível de implicação baixo na atividade, já verifiquei esta atitude do J. noutras atividades que realiza, inicia a atividade, ocupa-se na mesma, mas a um nível desprendido, sem demonstrar real interesse pelo que realiza. Distrai-se com muita facilidade com o que o rodeia à sua volta, o que acontece sobretudo na expressão plástica, área que não é das suas preferidas.

A M. (4:5), que também esteve a realizar o coelho da Páscoa que ela escolheu, demonstrou um nível de implicação alto na atividade, empenhada em fazer o seu coelho. Demonstra uma grande autonomia, em quase todas as áreas, mas especialmente na expressão plástica, identifica os materiais e a sua utilidade, recorta e cola, identifica os locais onde os materiais estão arrumados e da sua iniciativa vai buscá-los.

### **Situação – Mesa de trabalho de ofertas da Páscoa**

Como tinha nesta mesa 5 crianças a trabalharem comigo, e como não tínhamos decidido na sexta-feira as ofertas que iríamos realizar, foi difícil gerir e acompanhar as crianças, pois

ainda estive a desenhar alguns moldes e a ajudar as crianças a recortar os restos de folha eva que estávamos a aproveitar. Entre dar apoio, ir colocando questões às crianças e desenhar moldes, recortar as caixas, e orientar as crianças que foram fazer a pintura dos rolos de papel higiénico para o outro coelho, houve algum tempo de espera para algumas crianças menos autónomas, tais como o A. C. (3:10), que como só frequenta o jardim-de-infância da parte da manhã, tentamos sempre que seja uma das primeiras crianças a iniciar os seus trabalhos (como aconteceu hoje) e que como tal não identifica muitos dos materiais ou os seus locais de arrumo.

Depois de refletir sobre esta parte da manhã, concluo que teria sido mais proveitoso para as crianças se tivéssemos iniciado só na parte da tarde as ofertas, o que me daria o tempo necessário para orientar os desenhos e alguns dos materiais a utilizar, ou ter limitado o número de crianças nesta atividade. Procuo sempre que as crianças identifiquem os materiais e os locais onde estes se encontram na sala, peço-lhes que vão buscar os rolos de papel, os copos da tinta, os pincéis, as colas, as tesouras, os jornais para forrarem as mesas para pintar, pois utilizamos as mesas quando temos este tipo de materiais para pintar e não o cavalete da pintura, que não é adequado, ou seja, todos os materiais necessários para a realização dos trabalhos em curso. Procuo também que as crianças reconheçam os processos necessários para a realização dos trabalhos e a sua sequencialização. Se tivesse organizado os desenhos para as crianças recortarem teria conseguido dar apoio individualmente a cada uma delas, pois sendo um grupo grande e como temos falta de pessoal auxiliar, pois a animadora que dá apoio começou a entrar às 10h só há uma semana e não temos auxiliar, torna-se muitas vezes difícil conseguir fazê-lo como gostaria.

### **Terça-feira**

**Dia 01-04-2014**

#### **Notas:**

A experiência do corante e das flores que realizámos hoje foi um momento em que todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade. Preparei as mesas para que ficassem à sua volta, cada uma das crianças tinha uma garrafa plástica cortada, uma caneta e um cartão para identificarem a garrafa com o seu nome. Informei as crianças de novo da realização da experiência que iríamos fazer, pois costumo ler a planificação do dia no momento de acolhimento de manhã.

O D. L. (4:4) perguntou: “Isa o que é experiência?”, logo o G. (5:7) respondeu, “é ver”. Disse-lhe que tinha razão experiência também é ver, é observar, mas não é só isso, a palavra experiência nasceu da palavra experimentar, e nós vamos experimentar a misturar corante na água e ver o que acontece com a água e com as flores.



Imagem 1 - A escrever o seu nome para identificarem a garrafa

Comecei por perguntar à B. L. (4:00) o que tinha à sua frente, que objeto era aquele. Ela não respondeu. O João M. (4:11) disse: “é uma garrafa”. Perguntei então qual é o material de que é feita a garrafa, o J. não respondeu, a M. (5:3) pediu para falar: “é de plástico”.

Colocámos então a água nas garrafas, e perguntei depois o que acham que está dentro destas garrafas pequeninas à minha frente? A maioria respondeu água, menos a M. (4:5) que respondeu “é o corante”. E estas garrafas são feitas de que material?

- De vidro. – responderam todas. E conseguimos ver o corante que está dentro da garrafa de vidro e a água na garrafa de plástico porque elas são... esperei pelas respostas, como não houve nenhuma, reformulei a questão: então conseguimos ver dentro das garrafas porque elas são opacas ou transparentes? A M. respondeu “transparentes, porque conseguimos ver lá dentro”. Então e se fossem opacas? “Não víamos nada lá dentro” – tornou a responder a M..

Perguntei então o que acham que vai acontecer quando misturarmos o corante na água, o G. respondeu logo “ a água vai ficar com cor”.

Então o que irá acontecer à flor daqui a um ou dois dias?

- Vai ficar pequenina...- disse o J. R. A M. e o A. A. (4:2) contrapuseram, “não vai, vai ficar grande”. O G. disse:” vai mudar de cor, mas não sei qual cor”.

Refletindo sobre as respostas das crianças, seria importante ter-lhes pedido que justificassem as respostas dadas, pois assim poderia ter percebido os esquemas conceituais das crianças e poderia tê-las ajudado a desenvolver. No entanto, numa próxima oportunidade irei fazê-lo.

Colocámos o corante na água e as crianças observaram o corante a misturar-se na água.

- “A água ficou com cor”- disse o J. R.



Imagem 2 - A observarem a mistura do corante na água

Explorei depois com as crianças a flor, o seu nome comum, e os seus constituintes: o caule e as pétalas. Informei que esta flor é uma gerbera e que a flor nasce a partir de uma planta com folhas compridas, verde escuro. As plantas têm raízes? – Perguntei. O G. respondeu que não, e o J. R. disse que o caule era para elas beberem água, a M. respondeu que as raízes eram para levarem a água. Expliquei que as plantas não bebem, elas absorvem a água pelas raízes e neste caso pelo caule.

Depois cada um das crianças colocou a sua flor dentro da garrafa com água e o corante e foram colocá-la no parapeito da janela, onde pudemos observar o que vai acontecer com as flores.



Imagem 3 - As flores na água com o corante.

O A. B. (4:7) pediu: Isa, podes colocar outra vez o corante na água?

Disse que sim e aproveitando uma jarra de vidro transparente da sala, coloquei umas gotas de corante vermelho.

O G. disse: “parece fumo... podes meter verde?” Misturei umas gotas de corante verde...

A M. disse “parece quase um arco-íris, pois porque faltam-lhe as outras cores”.

Perguntei-lhes se queriam saber porque surge o arco-íris, responderam-me todos que sim com entusiasmo, disse então que iríamos realizar uma experiência noutra dia, onde podiam ver o arco-íris.

### **Situação – Realização da Experiência**

Apesar de ter sido uma atividade sugerida por mim as crianças demonstraram muito interesse na mesma, para elas foi algo novo, com materiais diferentes, que proporcionou a oportunidade de aprendizagens diversificadas, quer na área das ciências, neste caso Área do Conhecimento do Mundo, como é designada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, quer nas outras áreas de conteúdo.

A próxima experiência que iremos realizar será a flutua ou afunda, impulsionando o seu entusiasmo e o seu interesse que espero que as crianças irão experimentar assim que colocar na sala o recipiente com água e materiais diversos, com o objetivo de explorarem e realizarem as suas descobertas que conduzem à explicação da realidade, desviando-se de uma interpretação dos fenómenos naturais na magia, impedindo ou desconstruindo as conceções alternativas das crianças sobre os fenómenos que acontecem à sua volta.

Pretendo assim implementar na sala a área das ciências, pois, e como já venho a defender, a construção do conhecimento das crianças e a sua interpretação do mundo, decorre das observações e da sua interação e exploração do meio, onde a sua curiosidade natural e o contato com novas situações, baseadas na investigação e na ciência é fundamental para a interpretação que dele fazem.

O educador deve planificar atividades que partam do interesse das crianças, no entanto nem sempre isso acontece, devendo o educador atuar procurando que as crianças possam viver uma diversidade de situações que lhes suscitem a curiosidade em saber, a vontade de experimentar, serem capaz de observar e ainda o interesse sobre o mundo, oferecendo-lhes uma diversidade de possibilidades de aprendizagem.

A realização de experiências é uma atividade que pretendo continuar a desenvolver com o grupo no 3.º período, visto o entusiasmo e o interesse nesta primeira experiência que realizámos.

### **Quinta-feira**

**Dia 03-04-2014**

#### **Notas:**

Nos jogos de mesa de manhã, verifico de um modo geral a evolução das crianças na sua realização, especialmente o Afonso C. (3:10) que já consegue realizar os puzzles sozinho, do Afonso Belbute (4:7), que embora ainda sinta alguma dificuldade nalguns dos jogos, já realiza os puzzles, da Rafaela (4:10) que realiza construções elaboradas com o tangram.



Imagem 4 - Construções com o Tangram

Verifico também que no jogo dos picos, no qual as crianças se limitavam a colocar os picos na base desordenadamente, ultimamente as crianças já constroem com sentido, organizando as cores e os tamanhos dos picos, reproduzindo objetos ou elementos da natureza.



Imagem 5 - Construção com o jogo dos picos.

### Notas:

Hoje esteve cá a nossa convidada Margarida Junça, que veio realizar uma sessão de histórias. Reunimos as crianças de todas as salas do Jardim de Infância no polivalente, sendo que o custo da sessão não era viável para que ocorresse para uma só sala de cada vez. As crianças sentaram-se em meia-lua no chão e nos sofás disponíveis, pois eram muitas crianças e tive algum receio de que a sessão não corresse bem.

Foi notório o interesse e a atenção com que as crianças ouviram e participaram na sessão, acompanhando a Margarida sempre que ela solicitava a intervenção das crianças. Contou várias histórias e no final as crianças estavam curiosas por verem de perto alguns dos livros e dos materiais que ela trouxe, como os pássaros e a caixa de música.



Imagem 6 - A Margarida Junça.

Foi sem dúvida um momento de promoção da leitura e do interesse das crianças pelas histórias e o contato com os mundos inimagináveis que elas proporcionam.

As crianças estavam cativadas pela forma como ela explorava as histórias, a sua voz, e a dinâmica que deu a cada uma. Contou algumas histórias que as crianças já conheciam, mas nem por isso a sua atenção foi menor, apesar de ser uma sessão que durou 45 minutos.

Na hora de almoço fiquei sentada com as crianças, o D. (5:2) disse-me: “ Gostei muito do Bichinho, daquele do susto, o Cuquedo.”

O D. R. (4:6) dizia-me também “gostei muito das histórias”. Na parte de tarde, no tapete as crianças falavam das histórias umas com as outras, cada uma do que mais tinha gostado, o Cuquedo tinha sido a que mais os cativou.

#### **Notas:**

Hoje da parte da tarde não contei a história, pois tínhamos assistido à sessão de histórias da parte da manhã. Fomos observar as flores e verificar o que tinha acontecido. Retirei algumas das flores das garrafas e passei-as para as crianças observarem. Começaram a dizer que estavam a mudar de cor, o G. (5:7) disse “as flores do corante vermelho estão a mudar a cor para vermelhas e as do corante verde, já têm as pontas das pétalas com verde”. Nas flores do corante amarelo é que se notava muito pouco a mudança de cor. Perguntei então o que aconteceu com as flores, a M. (4:5) respondeu “mudaram de cor, para a cor do corante”. Li então para o grupo, o que algumas das crianças tinham dito que aconteceria às flores, que ficavam pequenas ou cresciam e o que realmente aconteceu.

- “Pois elas beberam a água e estão a mudar de cor...” – disse o J. R..

- “Pois mas não têm raízes e bebem água na mesma...”- afirmou o G..

Então as flores absorvem a água também pelo caule, não é? – perguntei.

- “Sim, elas absorvem pelo caule...”- respondeu a M..



Imagem 7 - Resultado da experiência

## Sexta-feira

**Dia 04-04-2014**

### Notas:

A participação das crianças no Peddy Paper proporcionou um momento de socialização com os alunos do 1.º ciclo, pois as equipas eram constituídas por crianças do jardim-de-infância e do 1.º ciclo. Como fiquei num dos postos, pude observar e interagir com as crianças, o D. R. (4:6) estava muito entusiasmado, ao passar pelo meu posto com a sua equipa disse-me “Isa, estou a gostar muito do Peddy Paper”.

### Notas:

O J. P. (6:5) na parte da tarde escolheu ir para o computador escrever as frases que anotei ontem sobre as conclusões da experiência para fazermos o registo. Como não é uma das áreas que costuma escolher, verifiquei que reconhece as letras escritas no papel, mas não as identifica a todas no teclado, sendo uma tarefa morosa que requiere a presença constante do adulto ao seu lado. Escreveu duas frases curtas, com a minha ajuda, sendo esta uma das áreas que necessita de ser mais explorada por todas as crianças do grupo, pois habitualmente só costumam realizar jogos e não utilizam *software* ou o computador para a realização de pesquisas.

## **Situação – Área do Computador**

Esta é uma das áreas que no próximo período darei mais atenção, procurando que as crianças recorram ao computador não só para jogar mas para fazer um desenho para um postal de aniversário, escrever textos pequenos para realização dos registos, ou outras atividades que estejamos a desenvolver inseridas no projeto, sendo que a presença de um adulto nesta área é essencial para que apoie as crianças e interaja com elas, promovendo o seu interesse pela escrita e pelo desenho no computador, assim como na utilização em pesquisas relacionadas com trabalhos que decorrem.

Brito (2010) refere que

o computador numa sala de jardim-de-infância deverá constituir-se como um instrumento que as crianças utilizam como um meio cultural, de que se apropriam no sentido de realizar atividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem. Uma utilização adequada da tecnologia é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares (p. 4).

Atualmente o computador é um objeto com o qual a criança começa a contatar desde muito cedo, sendo portanto um meio que promove o desenvolvimento da criança, no que respeita à sua autonomia e na construção do conhecimento, proporcionando uma visão mais ampla do mundo, abrindo as portas à curiosidade das crianças.

## **Referências Bibliográficas**

Brito, R.. (2010). As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças. In A. P., Osório. *I Encontro @rcaComum*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho (pp.3-11)

Comentário: As reflexões revelam equilíbrio entre as dimensões descritiva, analítica e projetiva, os diálogos são importantes e enriquecem os registos.

Isolinda, não tem que fazer reflexões diárias, mantém as notas de campo diárias e depois elege apenas duas ou três situações que considere mais significantes.

## Apêndice 3 – Reflexão 7

	<p><b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b></p> <p><b>Prática Ensino Supervisionada em Pré-Escolar</b></p> <p>2013/2014</p> <p><i>Descrição, Reflexão e Projeção</i></p>	<p>Semana de 22/04 a 24/04/2014</p> <p>ORIENTADORA DE PES: PROF. DR.ª ISABEL FIALHO</p>
---	---	---

**Terça-feira**

**Dia 22-04-2014**

**Notas:**

Hoje foi um dia de surpresas para as crianças. Na interrupção letiva da Páscoa, de acordo com o que já havia planeado, eu e a educadora alterámos toda a organização da sala. Colocámos os sofás, no lugar do tapete, no canto da sala, onde afixámos os quadros das presenças, do tempo, o calendário, o plano da semana, os quadros dos aniversários e o diário de turma. As áreas foram todas alteradas e como já havia projetado na reflexão anterior, criámos as áreas da escrita e das ciências, visto estas não existirem, o que levou também às alterações em todas as outras áreas. Na área da escrita, coloquei palavras com imagens, um jogo de associação de palavras às imagens, cadernos de linhas para cada uma das crianças, lápis de carvão, canetas e borrachas. A área das ciências carece ainda de mais alguns materiais, de momento coloquei uma balança, lupas, um íman, rolhas de cortiça, pregos, pedras, conchas, um microscópio e imagens de insetos e ainda de alguns animais e plantas e os nossos bichos-da-seda.

As crianças quando entraram na sala ficaram admiradas com as alterações, o espaço estava muito diferente. Foram escolher os jogos e também aqui ficaram surpreendidas, pois estes também eram novos, trocámos os jogos, colocando outros que apresentam novos desafios e proporcionam novas aprendizagens.

A M. (4:6) disse-me: “Isa, a sala está muito gira, gosto mais...”

Realizámos também a identificação de cada uma das áreas, com o número de crianças em cada uma delas, que ao escolherem determinada área, colocam a sua fotografia na identificação, proporcionando às crianças maior autonomia na transição entre as áreas, e a noção de quantas crianças podem estar em cada uma.

Também a casinha foi alterada quer de lugar quer em organização. Ficou mais ampla, e coloquei uma cortina de fios azuis na porta que conferiu alguma separação do espaço, mais cor e maior sentido estético.



Imagem 1 - Entrada da Casinha



Imagem 2 - Interior da Casinha

O tempo da manhã revelou-se muito pouco para tantas novidades, ficámos muito tempo no canto dos sofás, a conversar sobre as alterações da sala, a contar as novidades das férias e a adaptarmo-nos ao espaço nas tarefas do dia.

O que havia planificado para este dia acabou por não se concretizar da mesma forma, pois da parte da manhã, a exploração dos materiais novos da área das ciências e algumas das novidades nas outras áreas, a identificação das áreas e como seria o seu funcionamento, foi realizada em grande grupo e não nas respetivas áreas, pois verifiquei a necessidade de exploração com todas as crianças, revelando-se um momento de grande interesse da parte das crianças, o que veio na minha opinião, fomentar o seu interesse pelas novas áreas e pela exploração dos objetos. Deste modo, a planificação que realizei para este dia não foi adequada, sendo que os objetivos propostos eram orientados para atividades dirigidas e foi essencialmente um dia de exploração dos espaços e dos objetos.

## **Quarta-feira**

**Dia 23-04-2014**

### **Notas: Reunião de Grande Grupo**

A reunião em grande grupo para decidir o que vamos realizar para festejar o dia da mãe foi um momento rico, onde as crianças participaram com entusiasmo, apresentando algumas propostas. Depois de debatermos algumas sugestões, ficou decidido entre o grupo que iríamos convidar as mães para um pic-nic no jardim público, na zona do parque infantil se o bom tempo se mantivesse. A M. (5:4) sugeriu a realização de um ramo de flores para colocarmos na toalha do pic-nic, logo a M. (4:6), a C. (4:11), o J. R. (4:3), a C. (4:2) e o A. B. (4:8) disseram que queriam fazer as flores.

A escolha das ofertas para as mães recaíram na realização de um colar, algumas sugeriram molduras como no dia do pai, mas logo algumas disseram que não pois era igual e já não era surpresa e as crianças que haviam dito que queriam oferecer molduras desistiram da ideia perante os argumentos dos colegas. Assim apresentei algumas sugestões, utilizando os materiais disponíveis na escola, mas todas optaram pelo colar, umas escolheram só com bolas outras com peixes e bolas. Em conjunto conferimos os materiais que seriam necessários, a pasta de moldar, as tintas de acrílico, os pincéis finos, as fitas e os fechos, que não tínhamos e ainda vamos ter que comprar.

Combinámos ainda os trabalhos a realizar para o nosso placard no corredor sobre o dia da mãe. As crianças escolheram desenhar a sua mãe, como se fosse uma moldura e fazer um pequeno texto com as frases de cada uma sobre “O que é ser mãe?”.

### **Notas: Atividades nas Áreas das Ciências e da Escrita**

Na parte da tarde o D. (5:3) escolheu a área da escrita. Identificou o seu caderno, explorou os materiais, as palavras e os números e disse-me: “Olha Isa, vou escrever números, este é o 0 não é?”

É sim D., esse é o zero...-respondi-lhe.

Pois, é que aqui a galinha não tem nenhum ovo... - respondeu-me.

Esteve compenetrado na escrita dos números, copiando-os das imagens, com muita atenção e cuidado, começou a fazer filas de números na linha do caderno, mas não fez o 0, começou pelo algarismo um, mas já identifica o zero como um algarismo.



Imagem 3 - Na área da escrita

O D. é uma criança que nos momentos de grande grupo tem dificuldade em estar concentrado e em ouvir, estando sempre muito agitado, no entanto quando se interessa por uma atividade, implica-se na mesma, principalmente se estiver sozinho. Quando o vi a apagar perguntei-lhe: “então D. o que aconteceu?”

“Foi o D. L. que me bateu no braço e eu fiz um risco no caderno, agora estou a apagar”. Fiquei surpreendida com a sua preocupação, demonstra que se preocupa com a parte estética e que quer o seu caderno limpinho. Demonstra também que procura soluções para os problemas e neste caso em particular não se zangou com o amigo, resolveu o problema sem o culpar pelo sucedido.

O G. (5:8) escolheu a área das ciências, explorou os materiais, o íman, experimentando os materiais expostos e o efeito do íman sobre eles, a balança, realizando pesagens, as lupas, observando as rochas e os bichos de seda que são ainda muito pequenos.



Imagem 4 - Na área das Ciências a observar com a lupa os bichos de seda

### **Situação – A dinâmica da sala de aula**

As alterações que realizámos na sala tiveram o efeito pretendido, as crianças aderiram com muito entusiasmo à organização do espaço e com bastante curiosidade às novas áreas, identificam-nas e aos respetivos espaços com facilidade, assim como a mudança de uma área para a outra, olhando para as fotografias dos colegas afixadas em cada uma e o número associado à quantidade. Usámos figuras geométricas para indicar a quantidade de crianças em cada uma, associadas ao algarismo. A adoção das figuras geométricas levou a que as crianças se interessassem pelas mesmas, assim na próxima semana iremos realizar colagens com figuras geométricas de diversas cores e tamanhos, associando-as a objetos que nos rodeiam diariamente.

Verifico que existe maior autonomia das crianças na sala, assim como uma maior definição dos espaços, a disposição dos armários entre a área dos jogos e da biblioteca permite que estas não interfiram, a área das construções está numa zona em que não se circula, não

sendo atravessada pelas outras crianças, a área da escrita fica junto do computador e o armário das construções separa-a desta área, ficando assim mais isolada. A casinha com a cortina permite que os adultos possam ver o que lá acontece mas confere-lhe maior privacidade, para além de que está mais ampla. Os sofás, depois de arrumados noutra disposição diferente dos momentos de grande grupo, permitem que as crianças possam ter um espaço para os fantoches acolhedor e separam a área do quadro dos fantoches e da biblioteca. No total a sala tem 12 áreas definidas, sendo 4 delas de expressão plástica: modelagem; recorte/colagem; desenho; pintura. Pretendo ainda, visto existir na escola uma banheira para o efeito, colocar a zona da água para a exploração de materiais, para verter água de um recipiente para outro, fazer bolas de sabão, encher recipientes diversos. Esta ficará na porta de entrada para o pátio, pois na sala não tem espaço para a sua colocação, assim com a chegada do tempo quente poderá funcionar com a porta aberta, logo na entrada, pois esta não é uma zona de circulação.

## **Quinta-feira**

**Dia 24-04-2014**

### **Notas:**

Não foi possível realizarmos a saída ao campo para observarmos os insetos como havíamos planificado pois começou a chover. Assim ficámos na sala, iniciando os desenhos da mãe e a modelagem dos colares.

Contudo as crianças estavam entusiasmadas com os trabalhos, principalmente com a modelagem e o pequeno grupo (o J. R. (4:3), a B. Q. (6:5), a M. (5:4) e o G. (5:8)), que realizou esta atividade de manhã esteve muito implicado na tarefa. Realizaram a modelagem sem dificuldade, eu fui fazendo os furos nas bolas para depois passar a fita, conversando com elas, perguntando quantas bolinhas já tinham feito, ajudando a organizar alguns materiais.

A B. Q. dizia: “tenho que fazer muitas bolinhas para o colar ficar bonito, já tenho 12. Ainda vou fazer mais...”

A B. adere com muito entusiasmo nas atividades de expressão plástica, sendo uma das suas áreas preferidas conjuntamente com a casinha das bonecas e a dança.

**Notas:**

Sendo véspera do dia 25 de Abril, e tendo já conversado com as crianças no momento do plano da semana sobre o que se comemora neste dia, decidi contar uma história relacionada com esta temática: “A Fábula dos Feijões Cinzentos” da autoria de José Vaz. Perguntei ao grupo se sabiam o que é uma fábula, responderam-me que não, então conversámos sobre as fábulas, porque se chamam assim e a diferença entre as histórias.

Apresentei a história em power point, projetando para o quadro cinzento da sala. No início as crianças estavam atentas fazendo perguntas, mas a história era um pouco extensa e começou a haver alguma agitação das crianças, principalmente o A. A. (4:3), a B. C. (4:0) e o D. L. (4:5) que cochichavam entre eles, mas que distraíam os colegas. Ultimamente verifico que o A. A. está quase sempre distraído, principalmente se ficar ao lado da sua amiga preferida, a B. C. Gostam muito de estar juntos, mas a B. C. está sempre no seu mundo, participa muito pouco na vida do grupo, e o A. A. acompanha-a.

A M. (4:6) e a M. (5:4) estiveram muito atentas á fábula, no final colocaram perguntas que proporcionaram um pequeno debate entre o grupo dos valores inerentes à mesma, que ajudou a esclarecer algumas das ações dos feijões.

## Apêndice 4 – Reflexão 3

	<p><b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b></p> <p><b>Prática Ensino Supervisionada em 1º Ciclo</b></p> <p>2014/2015</p> <p><i>Reflexão Semanal</i></p>	<p>Semana de 13/10 a 17/10/2014</p> <p>ORIENTADORA DE PES: PROF. DR.ª CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA</p>
---	--	---

### Reflexão n.º3

Esta foi a minha terceira semana de intervenção. A minha reflexão incidirá com maior destaque sobre o início da atividade “Ler, Aprender e Apresentar” e “Escrever, Ler e Apresentar”, (ver planificação em apêndice) que decidimos (alunos, eu e a professora cooperante) dar continuidade, pois esta já havia sido posto em prática no ano letivo anterior pela professora cooperante.

Na segunda-feira realizámos a avaliação de leitura oral, o A. R. na segunda leitura do texto, após o *feedback*, subiu o tom de voz e leu mais pausadamente, já com entoação e a respeitar a pontuação. A M. também conseguiu melhorar, assim como a M.I.S., o V., e o J. V. Mas o *feedback* parece não ter sido de grande auxílio para o R., o H., a S., o T., o A. F. e o T.F.. A M. fez um esforço para ler mais alto. A realização desta avaliação aos aspetos da velocidade, da correção e da prosódia, permitiram-me aperceber que o uso de *feedback* oral tem que ser uma constante, para que tenha uma função de regulação das aprendizagens. Os alunos que apresentam mais dificuldades continuam a tê-las, apesar do *feedback* fornecido. Assim, verifico a necessidade de desenvolver diversas atividades que promovam a leitura oral, irei doravante, organizar momentos de leitura a pares de diferentes tipos de texto para além da atividade “Ler, Aprender e Apresentar” e “Escrever, Ler e Apresentar”, assim como a leitura de textos escritos pelos alunos em sala de aula noutras atividades. A todos os momentos de leitura dos alunos irei fornecer *feedback* oral, pretendendo que este promova o desenvolvimento de competências na leitura oral. No entanto, considero que ajudou os alunos com menos dificuldades nesta área, mas que podem ainda melhorar, com o *feedback*

sistemático e contínuo e com a apropriação dos critérios de avaliação para a leitura oral. Ou seja, penso que os alunos ao perceberem o que é esperado que seja o seu desempenho, procurem regular a sua leitura ao encontro dos objetivos.

Considero também importante referir a conversa estabelecida com as crianças na negociação na forma de chegarmos a consenso sobre os responsáveis pelas tarefas diárias. Realço ainda a apresentação do A.M. de fotografias, um livro e rochas magmáticas do arquipélago dos Açores, do qual é natural, concretamente da ilha Terceira.

Em relação à continuidade da atividade mencionada no 1.º parágrafo, considero pertinente continuá-la pela importância manifesta que desempenha na promoção da leitura e da escrita nos alunos, assim como no desenvolvimento de competências leitoras e de produção escrita de textos, esta última que a turma de modo geral (com exceção da J., da R. e da I.) manifesta algumas dificuldades. Assim, procurando desenvolver esta competência nas crianças tenho proposto a escrita de diferentes tipos de texto (poesia, narrativo, prosa...), que realizamos semanalmente, individualmente ou a pares, assim como um dos trabalhos de casa propostos para o fim-de-semana, consiste na produção escrita de texto, livre ou partindo de um tema. Esta é também uma forma de promover a escrita de texto, assim como de partilhar aprendizagens com os colegas e de aprender com as críticas e as sugestões dadas e de incentivar à produção livre.

Como tal decidimos dedicar o tempo do Apoio ao Estudo para a atividade, tempo este, que até agora estava a dedicar para desenvolver conteúdos programáticos de português e de estudo do meio, para o qual, o tempo semanal estabelecido no horário é só de 3h 30m semanais, o que se revela claramente insuficiente. Assim a 1h30m semanais para o Apoio ao Estudo será dedicada às apresentações das crianças dos livros lidos e dos textos produzidos individualmente, deste modo, a atividade incidirá sobre duas componentes, a leitura de obras literárias à escolha dos alunos disponíveis na sala de aula para o efeito e na leitura/apresentação dos textos escritos da autoria dos alunos.

É importante referir que os livros disponíveis na sala foram trazidos por alguns alunos, outros que fomos buscar à estante com livros que a escola possui e ainda alguns que requisitei na Biblioteca Pública de Évora, procurando também que estivessem presentes obras recomendadas pelo Ministério da Educação no PNL, (Plano Nacional de Leitura) para o 3º ano de escolaridade, pois sei que a leitura de obras integrais não deverá ser substituída pelos

“excertos” dos manuais, que se apresentam redutoras das potencialidades que uma obra apresenta.

Pois não é igual lermos um excerto de um livro, do que termos na nossa mão o livro na íntegra. O professor deverá ter uma atitude reflexiva e crítica sobre os mesmos e optar por textos literários da sua escolha, tendo no entanto o cuidado de adequá-los à turma que tem perante si, fazendo escolhas adequadas e com sentido e não se ficar pelas listas de autores e obras disponibilizadas pelo PNL (Balça, A., 2013).

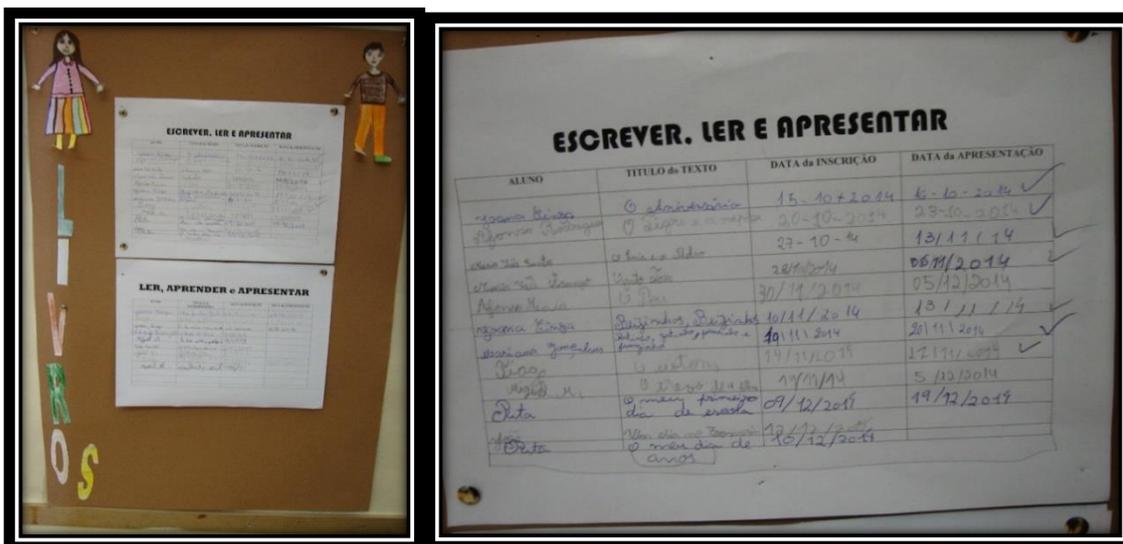


Imagem 1- Placard de inscrição do projeto.

Neste sentido, todos os dias serão dedicados 15m após a hora de almoço (tempo da hora da história), logo que entramos na sala para leitura autónoma, onde cada criança lê o livro que escolheu. Depois de terminar a sua leitura deve preparar-se para apresentar o livro, caso o livro tenha mais do que uma história seleciona uma para recontar à turma. Para tal, devem inscrever-se no placard criado para o efeito, afixado na sala de aula.

Neste seguimento foram apresentados dois livros: “A menina dos cabelos de ouro” da autora Luísa Ducla Soares com ilustrações de Fátima Afonso e “Seis histórias às avessas” da mesma autora foi apresentada a história “A Sereia”. Houve ainda uma apresentação de um texto escrito pelo T. F. “O Outono”.

A J. começou por mostrar a capa do livro, referir a autora e a ilustradora, recontou a história por palavras suas, e no final mostrou as respetivas imagens. No final os colegas

apreciaram a sua apresentação e colocaram questões sobre a história. Surgiram comentários como o da I.:

- “Não percebi muito bem o que aconteceu, porque é que a menina ficou sem cabelo?”

O A. R. disse: “Gostei da tua apresentação e de teres mostrado as imagens, fiquei com vontade de ler essa história”.

A R. perguntou “Mas porque é a menina no final fugiu?”

A J. respondeu às perguntas colocadas pelos colegas, esclarecendo os colegas, o T. que percebeu muito bem o sentido da história disse: “As pessoas só viam a menina com interesse pelo dinheiro, não quiseram saber dos seus sentimentos”.

No final das intervenções, a J. disse: “Agora vejo que deveria ter preparado melhor a apresentação, faltou dizer alguns acontecimentos importantes, na próxima vou-me preparar melhor”.

A J. é uma aluna que lê muito e redige textos muito criativos, que não demonstra dificuldades em nenhuma das áreas disciplinares, sobressaindo principalmente na leitura e na escrita de textos, que faz com regularidade. No entanto, tem uma personalidade forte, onde a opinião dela tem que prevalecer, com dificuldade em aceitar críticas ou sugestões, quer sejam das professoras, quer dos colegas. Ela muitas vezes responde pelos colegas, intervindo em qualquer momento, com dificuldade em respeitar as regras da sala. Esta foi uma oportunidade, na qual, ao expor-se perante os colegas, foi alvo de críticas mas aceitou-as de forma positiva e admitiu que poderia melhorar.

No final dei-lhe os parabéns pela apresentação realizada, que foi importante referir a autora e a ilustradora, o título e mostrar a capa e a contracapa, assim como as imagens da história, que recontou o essencial, mas que realmente deveria ter lido a história mais vezes, assim poderia ter feito uma apresentação mais rica e esclarecedora.

O M.M. apresentou a história “A Sereia”, começou, como a J., pela apresentação da capa, do autor e ilustrador. No final surgiram logo crianças a quererem dar a sua opinião. O texto escrito pelo T. F. também foi alvo de interesse e de comentários dos colegas, o J. disse: “Gostei muito do texto, mas foste buscar ideias ao texto do livro de português?”

O H. disse: “Leste muito a gaguejar, houve coisas que não percebi”.

A I, perguntou: “Não percebi quem era o Afonso! Não explicas bem essa parte da história!” e o A. R. disse: “Gostei do texto mas devias ter treinado a leitura do texto mais vezes”.

No final de todos terem feito os seus comentários disse-lhe: “Podes melhorar o teu texto, descreveres as personagens e dizeres onde se passava a ação da história. Concordo com os teus colegas sobre a leitura que fizeste, devias ter treinado mais, no entanto estás de parabéns pelo esforço que fizeste em escrever o texto, pois sabemos as dificuldades que tens nas produções escritas, assim como na leitura. Deves continuar a esforçar-te e a trabalhar, pois só assim conseguimos melhorar.”

Este foi um momento enriquecedor, as crianças demonstraram uma capacidade crítica e autocrítica, conseguindo transmitir críticas construtivas e que permitiram aos colegas perceber o que podem melhorar nas futuras apresentações, promovendo a heteroavaliação entre pares e a autoavaliação, fornecendo posteriormente os professores *feedback* oral que ajuda as crianças a regular as suas aprendizagens, e sem dúvida promovendo a formação de leitores competentes. Sendo as competências da oralidade e a capacidade de síntese da história lida, os objetivos predominantes, também as competências de auto e hétero-crítica, e de análise são desenvolvidas. Neste sentido, com a continuidade da atividade as crianças irão adquirir uma maior capacidade reflexiva sobre si próprios, sobre os seus erros e as suas dúvidas, aprendendo também com os erros e o sucesso dos colegas, conduzindo ao seu crescimento pessoal e social, desenvolvendo assim a autoavaliação e a heteroavaliação na regulação das aprendizagens.

Na quarta-feira, na aula de estudo do meio, o M. M. e a I. trouxeram imagens do brasão e da bandeira da cidade de Évora e da freguesia da Malagueira que pesquisaram, (trabalho autónomo) para mostrarem na aula. Como já tínhamos as imagens do A. M. das ilhas do arquipélago dos Açores, e as rochas para observar, e ainda alguns exercícios do livro de fichas acabámos por prolongar o tempo previsto para o estudo do meio, mas considerei importante valorizar a iniciativa, o interesse e a motivação dos alunos.

De fato foi um momento de aprendizagem para toda a turma, e para mim que desconhecia algumas tradições, como a técnica de cozer os alimentos nas furnas, que foi proporcionada pelo A. M. com a partilha dos seus conhecimentos sobre as ilhas dos Açores e algumas das suas características, assim como as rochas que fazem parte da constituição do próprio arquipélago.

Foram sem dúvida, momentos de aprendizagem em comunidade, que segundo Watkins, nos quais aprendemos em conjunto, partilhando e refletindo sobre as mesmas, e adquirindo as aprendizagens de cada membro da comunidade. (Watkins, 2005)

Por último irei referir a gestão das tarefas diárias, a distribuição e recolha dos manuais escolares, apagar o quadro da sala e a distribuição de alguns materiais necessários, que até agora estavam a ser realizados pelos alunos que se voluntariavam, mas acontece que algumas crianças queriam ser sempre elas a realizarem as tarefas, não deixando por vezes que outros colegas as realizassem, surgindo reclamações. Como esta não era a uma opção justa, decidi conversar com as crianças para encontrarmos uma solução. Surgiram algumas hipóteses, como votarem e aqueles que tivessem mais votos seriam os responsáveis pelas tarefas, outras sugeriram sortear, mas a sugestão consensual foi a realização de uma tabela de registo, seguindo a ordem alfabética com os nomes dos alunos, e cada dia serão duas crianças as responsáveis.

No entanto, algumas não concordaram, (R., J., G., e J.) pois afirmavam que assim elas seriam poucas vezes. Apesar de os colegas lhes explicitarem que não seria assim, que todos tinham as mesmas oportunidades, recusaram-se a participar. Contudo, como a maioria concordou esta foi a estratégia que foi implementada. Este momento proporcionou, para além de dar poder de decisão às crianças sobre a gestão na sala de aula, a oportunidade de experienciarmos a vivência em democracia, na qual todos foram ouvidos, mas onde temos que aprender a aceitar as decisões da maioria e ainda vivermos com as consequências das nossas opções.